



# **MAAHANMUUTTAJATAUSTAIS- TEN LASTEN SUOMEN KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN PÄIVÄ- KODISSA**

Susanna Ahonen

Opinnäytetyö  
Joulukuu 2014  
Sosiaalialan koulutusohjelma

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutusohjelma

AHONEN, SUSANNA:

Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen päiväkodissa

Opinnäytetyö 50 sivua, joista liitteitä 2 sivua  
Joulukuu 2014

---

Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä päiväkodeissa kasvaa yhtä nopeasti kuin maahanmuuttajien määrä Suomessa. Juuri tästä syystä päiväkotien tulee huomioida entistä enemmän toimintansa suunnittelu, toteutus ja arviointi. Suomen kielen oppiminen auttaa maahanmuuttajataustaista lasta sopeutumaan yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Samalla se edistää muuta oppimista ja identiteetin muotoutumista. Suomen kielen taito on myös avain tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin menestyä yhteiskunnassamme.

Opinnäytetyöni tutkimustehtävänä oli selvittää, miten maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista sekä osallisuutta tuetaan päiväkodissa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia. Hyviä käytäntöjä ja toimintatapoja havainnoitiin syksyllä 2014 seitsemän viikon ajan päiväkotiryhmässä, jossa on eri kulttuuritaustaisia lapsia. Ryhmässä oli kolme työntekijää ja 21 lasta, jotka olivat iältään 2–3-vuotiaita. Tutkimuksen tavoitteena oli tieto hyväksi havaituista työmenetelmistä, joita voi hyödyntää monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa.

Kielen oppimisen tukeminen on suuri osa sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisyä, johon on luonnollista ja tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksessa. Havainnoinnin perusteella selvisi, että päiväkotiryhmässä käytetään monenlaisia tapoja tukea maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimista. Tärkeää on huomioida, että oppimista tapahtuu kaikkialla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Arkisilla tilanteilla ja leikillä on tärkeä merkitys kielen oppimisen kannalta. Varhaiskasvatuksen perinteiset toiminnot, kuten musiikki ja liikunta, mahdollistavat toiminnan ilman kieltä, mutta ne tarjoavat myös hyvän tilaisuuden kielen oppimiselle. Tutkimuksessa kävi ilmi monia kielen ja osallisuuden tukemisen tapoja, joita voi hyödyntää eri-ikäisten lasten kanssa työskennellessä. Oppimisympäristöä on tärkeää päivittää lasten lähikehityksen vyöhyke huomioon ottaen. Ryhmissä voidaan tutkia erilaisia aakkosia, ja lasten nimet voivat olla esillä heidän äidinkielellään kirjoitettuina. Ryhmissä voidaan laulaa eri kielillä tai järjestää eri kulttuurien juhlia. Myös vanhemmat voivat auttaa monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön luomisessa, mikä olisi kasvatuskumppanuutta parhaimmillaan.

---

Asiasanat: varhaiskasvatus, monikulttuurisuus, monikielisyys, oppiminen, osallisuus

## ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Tampere University of Applied Sciences  
Degree Programme in Social Services

AHONEN, SUSANNA:

Supporting the Finnish Language Learning of Children with Foreign Backgrounds in Kindergarten

Bachelor's thesis 50 pages, appendices 2 pages  
December 2014

---

The number of children who have foreign roots is increasing in kindergartens as fast as the number of immigrant people in Finland. This is why early childhood education should pay more attention to planning, actions and evaluation. Learning the Finnish language helps children to adapt in our society and culture. At the same time it contributes to the learning and the development of the identity. The ability to speak Finnish is the key to equal opportunities to succeed in our society.

The purpose of this thesis was to find out how kindergarten supports children with foreign backgrounds to learn the Finnish language. This study was a qualitative study and the data collection method was participant observation. For this study a kindergarten group was observed for seven weeks in autumn 2014. In this group there were 3 employees and 21 children aged from 2 to 3 years. The goal was to find out information that adduces the good methods and customs of learning the Finnish language in kindergarten. The aim was to produce knowledge that could benefit the multicultural early childhood education practices.

Supporting the learning of the Finnish language is an essential part of preventing social problems. It is also natural to pay attention to the language learning in the early childhood education. Based on the observation it was discovered that many types of methods are used to support Finnish language learning in this kindergarten group. It is important to notice that learning is ubiquitous. Everyday situations and play are significant in language learning. For example music and physical education are traditional functions in early childhood education that allow actions without language but can also offer a good chance to learn languages. Based on the results many methods were found to support the learning of the Finnish language that can be used when working even with somewhat older children. It is important to update the learning environment according to children's Zone of Proximal Development. For example different alphabets can be studied and children's names can be visible in their native language. Groups can sing in different languages and organize various cultural celebrations. Also parents can help to plan multicultural learning environment which would be upbringing partnership at best.

---

Key words: early childhood education, multiculturalism, multilingualism, learning, participation

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OPINNÄYTETYÖN TAVOITE.....	6
3	TUTKIMUS .....	8
3.1	Tutkimuskysymykset .....	8
3.2	Kvalitatiivinen tutkimus ja osallistuva havainnointi .....	8
3.3	Tutkimuksen eettisyys .....	9
4	VARHAISKASVATUS JA MONIKULTTUURISUUS.....	12
5	KIELI JA KULTTUURI .....	15
6	LAPSEN KIELEN KEHITYS IKÄKAUSITTAIN .....	17
6.1	Kielen ja puheen kehityksen ensiaskeleet.....	17
6.2	Kahden kolmen vuoden ikä .....	18
6.3	Neljännestä kuudenteen elinvuoteen .....	19
7	OPPIMINEN JA SOSIOKULTTUURINEN TEORIA .....	20
8	KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....	23
8.1	Äidinkieli on perusta oppimiselle .....	23
8.2	Useiden kielten oppiminen .....	24
8.3	Monikielisyys ja kielikasvatus.....	25
8.4	Suomi toisena kielenä -opetus .....	27
8.5	Kielen merkitys osallisuudessa ja vuorovaikutuksessa päiväkodissa.....	28
8.6	Kielten opettamisen suunnittelu ja arviointi varhaiskasvatuksessa .....	29
9	HYVÄT KÄYTÄNNÖT MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN LASTEN SUOMEN KIELEN OPPIMISEN TUKEMISESSA PÄIVÄKODISSA .....	31
9.1	Päiväkodin arki .....	31
9.2	Leikki .....	35
9.3	Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen .....	36
9.4	Liikkuminen, terveys ja tutkiminen .....	38
10	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	40
11	POHDINTA.....	44
	LÄHTEET.....	45
	LIITTEET .....	49
	Liite 1. Ilmoitus vanhemmille osallistuvasta havainnoinnista .....	49
	Liite 2. Notification for parents about the participant observation .....	50

## 1 JOHDANTO

Suomesta on tulossa yhä monikulttuurisempi yhteiskunta, jossa sekä lapset että aikuiset kohtaavat eri kieliä ja kulttuuritaustoja. Vuoden 2013 aikana äidinkieleltään vieraskielisten määrä kasvoi Suomessa yli 22 000 henkilöllä, mikä on 90 prosenttia koko väkiluvun kasvusta. Tilastokeskuksen mukaan odotettavissa on, että äidinkieleltään vieraskielisten määrä ylittää äidinkieleltään ruotsia puhuvien määrän helmi-maaliskuussa 2014. Suurin vieraskielisten ryhmä Suomessa on venäjää äidinkielenään puhuvat. Seuraavaksi suurimmat vieraskieliset ryhmät ovat vironkieliset, somalinkieliset, englanninkieliset ja arabiankieliset. Kasvatus- ja opetuslalla on jouduttu uudistamaan näkökulmia, jotta kasvavia vähemmistöjä voitaisiin palvella mahdollisimman hyvin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan suomalaisen varhaiskasvatuksen perustana pidettävän lapsen oikeuksien sopimusta ja sen periaatteita. Niiden mukaan kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuurinsa sekä suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Varhaiskasvatuksessa lapsi tulee kohdata niin, että hän kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan ja etnisestä alkuperästään. (Väestö rakenne 2013; Eerola-Pennanen 2011, 234.)

Varhaiskasvatuksessa luodaan pohja lapsen monikulttuuriselle identiteetille ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle yhdessä perheen kanssa. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea monikielistä ja –kulttuurista lasta niin, että hän voisi kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan ja olla ylpeä omasta kulttuuriperinnöstään. Tässä päiväkodin kasvattajien toiminnalla on merkittävä rooli. Opinnäytetyössäni selvitän ja tutkin niitä menetelmiä, joita havainnoimassani päiväkotiryhmässä käytetään maahanmuuttajataustaisten lasten kielen oppimisen tukemisessa. Tarkoitukseni on selvittää keinoja sekä ratkaisuja, joilla lasten kielen oppimista ja sitä kautta myös heidän osallisuuttaan tuetaan päiväkodissa. Lasten kielen oppimisella sekä osallisuuden kokemuksilla on tulevaisuudessa sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta todella suuri merkitys.

## 2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE

Opinnäytetyöni tavoitteena on selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimista tuetaan suomenkielisessä päiväkodissa. Havainnoin hyviä käytäntöjä ja toimintatapoja päiväkotiryhmässä, jossa on eri kulttuuritaustaisia lapsia. Yhdessä päiväkotiryhmässäkin voi olla useita lapsia, joiden äidinkieli on muu kuin suomi. Tämä vaikuttaa henkilökunnan työhön monin tavoin. On todella tärkeää, että päiväkodeissa osataan käyttää sellaisia työmenetelmiä, jotka edistävät ja tukevat niin yhden lapsen kuin koko lapsiryhmän kasvua sekä kielellistä kehitystä.

Tässä opinnäytetyössä käsitteellä *maahanmuuttaja* kuvaan pakolaista, turvapaikanhakijaa, siirtolaista sekä paluumuuttajaa, vaikka näillä termeillä on kaikilla oma tarkka selityksensä. Maahanmuuttaja on toiseen maahan muuttanut henkilö, joka elää väliaikaisesti tai lopullisesti maassa, joka ei ole hänen synnyinmaansa, mutta hänellä on siellä sosiaalisia siteitä. *Maahanmuuttajataustaisella lapsella* viitataan lapsen perhetaustaan, jolloin lapsi voi olla syntynyt Suomessa. Opinnäytetyössä käytän ilmaisua maahanmuuttajataustainen lapsi, joka ei viittaa tarkasti mihinkään tiettyyn edellä mainittuun määritelmään ja jättää lapsen taustan avoimeksi. Opinnäytetyössäni havainnoin niitä lapsia, jotka käyttävät vähintään toisen vanhempansa kanssa jotakin muuta kieltä kuin suomea, ruotsia, saamea tai viittomakieltä, määritellen heidät maahanmuuttajataustaisiksi.

Opinnäytetyössä käytän yhdenmukaisuuden vuoksi termiä *kielen oppiminen*, vaikka pienet lapset usein omaksuvat kielen arkiaskareissa, eivät niinkään muodollisissa opetustilanteissa. Termiä *äidinkieli* käytän niistä kielistä, joita lapsen kotona puhutaan. Termillä äidinkieli viitataan myös esimerkiksi lapsen isältään opittuun kieleen tai niihin kieliin, joita vanhemmat puhuvat lapselle.

Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä päiväkodeissa kasvaa yhtä nopeasti kuin maahanmuuttajien määrä Suomessa. Juuri tästä syystä päivähoidon tulee huomioida entistä tarkemmin toimintansa suunnittelu, toteutus ja arviointi. Suomen kielen oppiminen auttaa maahanmuuttajataustaista lasta sopeutumaan ympäristöön ja kulttuuriin. Samalla se edistää identiteetin muotoutumista. Monet asiat, joita lapsilta edellytetään myöhemmin koulussa, ovat riippuvaisia kielestä. Jotta esimerkiksi tiedettä, historiaa tai maantietoa

ymmärtäisi, täytyy osata tulkita niin puhuttua, luettua kuin kirjoitettua tekstiä. Suomen kielen taito on avain tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin menestyä Suomessa.

Keskityn tutkimuksessani maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimisen sekä osallisuuden tukemisen hyviin käytäntöihin ja toimintatapoihin päiväkodissa. Oppimista tarkastelen sosiokulttuurisesta teoriasta käsin. Tulevaisuuden haaste sekä mahdollisuus päiväkodeille joka puolella Suomea on kasvava monikulttuurisuus. Tutkimukseni tavoitteena on nostaa esille päiväkodissa hyväksi havaittuja työmenetelmiä, joita voi hyödyntää monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa käytännössä. Kasvattajalla on tärkeä rooli varhaiskasvatuksessa tukea lasten kielen oppimista ja sitä kautta lasten osallisuuden kokemusta. Oppimisympäristöllä, pedagogisella suunnittelulla sekä työntekijöiden arvoilla ja asenteilla on iso merkitys päiväkodin arjen toimivuuden ja lasten oppimisen kannalta. Kielen oppimisen tukeminen on mielestäni suuri osa sosiaalisten ongelmien ennalta ehkäisyä, johon on luonnollista ja tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksessa.

### 3 TUTKIMUS

#### 3.1 Tutkimuskysymykset

Millaisia hyviä toimintatapoja päiväkotiryhmässä käytetään maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa?

Miten maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuutta tuetaan suomenkielisessä päiväkotiryhmässä?

#### 3.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja osallistuva havainnointi

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää. Siksi aineistoa hankitaan todellisissa, luonnollisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä melko pieneen määrään tapauksia ja tutkimuskohdetta pyritään analysoimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliseen tutkimukseen aineistoa kerätään käyttämällä laadullisia metodeja, joita ovat esimerkiksi havainnointi ja haastattelut. Täytyy muistaa, että tutkimustyö on aina aika- ja paikkasidonnaista sekä tiiviisti kiinni kontekstissaan. Lasten kehitysvaiheet ja –teoriat ovat nekin sidoksissa historiaan ja kulttuuriin. Tutkimukseni perustuu suurimmaksi osaksi kielellisiin ilmaisuihin, siksi tutkittava ilmiö saa koko ajan uusia näkökulmia ja versioita, sillä puhetta ja tekstiä tuotetaan jatkuvasti lisää. Aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen olen valinnut osallistuvan havainnoinnin. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 60–65; Ruoppila 1999, 48; Trochim 2006; Woods 2006.)

Osallistuvalla havainnoinnilla (engl. participant observation) tarkoitetaan tutkimustapaa, jossa tutkija jollakin tavalla osallistuu tutkimansa yhteisön normaaliin toimintaan. Tutkijan läsnäolo ei kuitenkaan saisi vaikuttaa ryhmän luonnolliseen toimintaan. Havainnointi sopii hyvin tilanteisiin, joissa on olennaista säilyttää tutkimuskohteen ja ympäristön suhde kokonaisena. Osallistuva havainnointi edellyttää jatkuvaa läsnäoloa eli kuuntelua, katselua ja keskustelua. Se vaatii tutkijalta paljon uteliaisuutta ja tarkkaavaisuutta, jotta pienetkin yksityiskohdat tulisivat huomatuiksi. (Trochim 2006; Törrönen 1999, 221–222.)



Havainnoin päiväkotiryhmässä käytettäviä toimintatapoja ja käytäntöjä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen sekä osallisuuden tukemisen kannalta työharjoittelussani seitsemän viikon ajan syksyllä 2014. Päiväkotiryhmän arki toteutui sen luonnollisessa ympäristössä ja osallistuin siihen itse aktiivisesti, joten vuorovaikutus yhteisössä oli merkittävä. Päiväkotiryhmässä oli 21 2–3-vuotiaasta lasta. Ryhmään kuului yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Lapsista 12 oli poikia ja tyttöjä puolestaan oli 9. Kahdeksan lapsen vanhemmat tai ainakin toinen vanhemmista puhui lapselleen muuta kieltä kuin suomea.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi jatkuvan osallistuvan havainnoinnin, sillä sen avulla sain kattavan ja aidon kuvan päiväkotiryhmän toimintatavoista. Havainnot on tehty todellisissa tilanteissa. Havainnoinnin myötä oli mahdollista saada selville myös sellaisia asioita, joita ei välttämättä tulisi esille kirjallisuudessa. Osallistuvassa havainnoinnissa näin myös nonverbaalista kommunikointia, jota on vaikea tutkia mitenkään muuten kuin havainnoimalla. Havainnoinnin apuna käytin muistivihkoa, johon kirjoitin näkemästäni ja kuulemastani. Olin tehnyt alustavan havainnointisuunnitelman, jota noudatin joustavasti, tilanteiden ohjaamana. Pohdin aluksi tilanteiden nauhoittamista tai kuvaamista, jolloin tilanteet olisi voinut palauttaa mieleen sellaisina kuin ne todellisuudessaakin olivat. Mietin myös tilanteiden tallentamisen kiusallisuutta, kameran tai nauhurin sijoittamista sekä teknisiä vaatimuksia esimerkiksi äänenlaadun suhteen ja päätin pitäytyväni muistiinpanojen kirjoittamisessa. Koen olleeni aktiivisesti läsnä joka tilanteessa muistiinpanojen kirjoittamisen ansiosta.

Tarkastelen maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemista päiväkodissa sosiokulttuurisesta teoriasta käsin. Olen jakanut havaintoni lapselle ominaisten toimintatapojen mukaan leikkiin, taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen sekä liikkumiseen, terveyteen ja tutkimiseen. Lisäksi olen havainnoinut päiväkodin arkea, joka tarjoaa monia erittäin tärkeitä kielen oppimisen tilanteita.

### **3.3 Tutkimuksen eettisyys**

Tämän tutkimuksen tekemiseen sain luvan Tampereen kaupungin sivistyspalveluilta. Havainnoimani päiväkotiryhmän lasten vanhemmat saivat tiedotteen tutkimuksesta

suomeksi (liite 1) sekä englanniksi (liite 2), jotta ilmoitus tavoittaisi mahdollisimman monen lapsen vanhemmat. Tiedotteeseen olin selventänyt tutkimuksen tarkoituksen, tavoitteen sekä menetelmät. Tiedotteessa kerroin myös, että vanhemmat voivat vapaasti kieltää lastensa havainnoinnin, sillä havainnoitavana oleminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseni aihe ei ole arkaluonteinen eikä siihen liity lasten kehitystä uhkaavia riskejä tai muita haittoja. Harjoitteluni alussa selitin lapsille kuka olen ja miksi olen mukana heidän päiväkotiarjessaan tietyn aikaa. Osallistuin myös vanhempainiltaan, jossa vanhemmilla oli mahdollisuus tulkin välityksellä kysyä tutkimuksestani. Kerroin kiinnostuneille vanhemmille millaisista lasten tekemistä olen kiinnostunut ja vastasin esille nousseisiin kysymyksiin. Kukaan lasten vanhemmista ei kieltänyt lapsensa havainnoimista. Ryhmäni aikuisilta pyysin kirjallisen suostumuksen heidän työskentelynsä havainnointiin. Tutkimuksen teko ei häirinnyt tai haitannut päiväkodin päätehtävän toteuttamista. Havainnointimuistiinpanoni säilytin niin, etteivät muut päässet niitä lukemaan henkilöiden yksityisyydensuojan vuoksi. Muistiinpanoissani en käyttänyt henkilöiden oikeita nimiä tai tunnistetietoja. Havainnoitavina oleville henkilöille ei ole tutkimuksestani koinut haittaa ja olen huolehtinut heidän anonymiteetistään.

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on tärkeää huomata, että jokainen tutkimuksen tekijä käyttää valtaa. Vallankäyttö ulottuu aina tutkimuksen tuottamien havaintojen tulkintaan sekä päätelmiin asti. Tutkimuksen tulokset ovat seurausta kaikista niistä valinnoista, joita tutkija tekee tietoisesti tai tiedostamatta. Objektiiivisimmillaan tutkimuskohdetta tarkastellaan päältäpäin, ulkopuolelta. Ihmisinä olemme kuitenkin kaikki elämässämme erilaisissa suhteissa erilaisiin asioihin, aatteisiin ja ihmisiin. Tutkijakin on osa tutkittavaa maailmaa, jolloin kyseessä on tutkittavan ilmiön ja tutkijan välinen vuorovaikutus. Voidaan sanoa, että tällaisessa tutkimuksessa on kyse tutkimussuhteesta kuin tutkimuskohteesta. Osallistuva havainnointi onkin luonnollisesti ennen kaikkea subjektiivista ja inhimillistä toimintaa. Osallistuva havainnointi vaatii, että tutkija on hyväksytty osaksi yhteisöä, jotta yhteisö käyttäytyisi luonnollisesti omassa ympäristössään. Toisaalta osallistuvan havainnoin vaarana voi olla epäselvyys tutkijan omasta roolista. Toimin itse sekä harjoittelijana että tutkijana, enkä kokenut näissä rooleissa ristiriitoja. Tilanne voisi kuitenkin olla toinen, jos olisin esimerkiksi vakituisesti työssä kyseisessä päiväkotiryhmässä. Tällöin tarkastelisin samalla omaa toimintaani maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa ja tutkijan roolini voisi hautautua työntekijän roolin alle. (Eskola & Suoranta 1998, 17, 58, 103–104; Trochim 2006; Woods 2006.)

Olen pyrkinyt olemaan sekoittamatta omia uskomuksiani, asenteitani tai arvostuksiani tutkimussuhteeseen. Havainnoin tilanteita yksin ja siksi olenkin varmasti huomannut erilaisia asioita, kuin jos havainnoitsijoita olisi ollut useampi. Laadullisessa tutkimuksessa on merkityksellistä tutkijan avoin subjektiviteetti sekä sen tunnistaminen, sillä onhan tutkija tutkimuksen keskeinen väline. Voidaan siis todeta, että tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijaa itseään, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia sekä tutkijan tekemiä valintoja. Tutkijan eettisenä tavoitteena voidaankin pitää kriittistä subjektiivisuutta, jolloin aikaisempien kokemusten ei anneta jäädä hallitseviksi. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 181.)

#### 4 VARHAISKASVATUS JA MONIKULTTUURISUUS

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää kokonaisvaltaisesti lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus koostuu hoidosta, kasvatuksesta sekä opetuksesta. Lähtökohtana on monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen perustuva näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka keskiössä ovat vuorovaikutus, yhteistoiminta ja lapsen omaehtoinen leikki. Päiväkoti on yksi varhaiskasvatuksen keskeisimpiä järjestämispaikkoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Suomessa varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu moniin eri sopimukseen, kansallisiin säädöksiin ja ohjaaviin asiakirjoihin kuten Lapsen oikeuksia koskevaan yleissopimukseen ja Suomen perusoikeussäännöksiin. Näiden keskeisimpiä periaatteita ovat lapsen ihmisarvo, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täyspainoiseen kehittymiseen, lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin ja turvattuun sekä terveelliseen ympäristöön. Lapsella on myös oikeus tulla kuulluksi, saada tukea sekä oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

Varhaiskasvatuksessa on tärkeintä arvostaa ja vaalia lapsuutta sekä ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa. Ensisijaisena tavoitteena varhaiskasvatuksessa on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon kuuluu muun muassa perustarpeista huolehtiminen, yhdessäolo sekä hyvät sosiaalisen suhteet. Tärkeää on edistää lapsen myönteistä minäkäsitystä, vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä. Varhaiskasvatuksessa luodaan pohja lapsen monikulttuuriselle identiteetille ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle yhdessä perheen kanssa. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea monikielistä ja monikulttuurista lasta niin, että hän voi mahdollisimman hyvin kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan ja olla ylpeä omasta kulttuuriperinnöstään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 14–16; Kivijärvi 2011, 247–248.)

Varhaiskasvatuksen laadun kannalta olennaista on se, että kasvattajilla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista. Varhaiskasvatuksessa toimivien henkilöiden tulee rakentaa yhteisönsä yhteistä toimintakulttuuria. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa omat arvot ja eettiset periaatteet sekä pohtia ja arvioida

omaa työtään, jotta hän toimisi kaikkien lasten edun mukaisesti mahdollisimman hyvin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16–17.)

Kasvattajien käsitykset kasvatuksesta ja monikulttuurisuudesta ovat sidoksissa siihen millaisia kulttuurisia käytäntöjä lapsen oppimisympäristössä esiintyy. Varhaiskasvatuksessa vaikuttaa yhä usein ajatus siitä, että lapset ovat liian nuoria ymmärtämään syrjintää ja epäoikeudenmukaisuuteen liittyviä asioita tai sokeita havaitsemaan erilaisuutta. Sirpa Lappalainen on tutkinut, miten lapset määrittelevät suomalaisuutta monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja mikä merkitys tällä määrittelyllä on ystävyys-suhteiden luomisessa. Suomen kielen taito oli lasten mielestä keskeinen kriteeri suomalaisuudelle. Jos lapsi ei osannut suomea tarpeeksi hyvin, hänet määriteltiin ei-suomalaiseksi, kun taas hyvin suomea puhuva maahanmuuttajataustainen lapsi määriteltiin suomalaiseksi. Lapset kohtelevat toisia lapsia epäoikeudenmukaisesti ja kiusaavat sekä syrjivät erityisesti valtaväestöstä poikkeavia lapsia. Lapset eivät esimerkiksi tartu aina mielellään eri rotua olevaa lasta kädestä tai ota häntä leikkeihin mukaan. Mitä enemmän lapsi eroaa ulkoiselta olemukseltaan suurimmasta osasta muita lapsia, sitä kielteisempää yleensä on muiden lasten suhtautuminen. Jo 3–4-vuotiaat lapset tulevat yhä tietoisemmiksi erilaisuudesta ja eroavaisuuksista. Useiden tutkimusten perusteella kasvattajat toimivat liian passiivisesti lasten sosiaalisissa tilanteissa, joissa opitaan ja kehitetään oikeudenmukaisuutta. (Eerola-Pennanen 2011, 263; Lappalainen 2006, 49–53; Paavola 2011, 88–90.)

Monikulttuurisuuden tuomat haasteet voivat turhauttaa kasvattajia päiväkodeissa, jos he eivät ole varmoja siitä, miten lasten taustat ja tarpeet tulisi ottaa huomioon. Turhautuminen voi näkyä lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteissa ja varhaiskasvatuksen laadussa. Voi kuitenkin olla kyse siitä, että kasvattajilla ei ole tarpeeksi tietoa, kokemusta ja tukea monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Kulttuureista puhuttaessa tarkastellaan usein kulttuurien välisiä eroja yhtäläisyyksien sijaan, jolloin vaarana on vain stereotyyppien vahvistuminen. Heini Paavolan tutkimuksessa esiopetuksen opettajat katsoivat monikulttuurisuuskasvatuksen suuntautuvan erityisesti maahanmuuttajataustaisille lapsille. Monikulttuurisuuskasvatus ymmärrettiin kasvatuksena, joka ei koske valtakulttuuriin kuuluvia lapsia. Monikulttuurisuuskasvatukseksi katsottiin oman äidinkielen ja uskonnon opetus sekä suomi toisena kielenä -opetus. Nopeaa suomen kielen oppimista pidettiin tärkeänä ja keskeistä oli sopeutuminen suomalaiseen valtakulttuuriin. Enemmistön kulttuuri on kuitenkin vain yksi kulttuuri muiden joukossa, eikä normaaliuden mitta. Lasten kannalta suotuisinta olisi, kun kasvattajilla olisi myönteiset asenteet eri

kulttuureita kohtaan sekä riittävästi tietoa niistä. Kyse on arvoista ja asenteista sekä tiedoista ja taidoista. Tarvitaan siis kulttuurisensitiivistä pedagogiaa ja monikulttuurista kasvatusta lasten lisäksi myös kasvattajille. (Paavola 2007, 118–130; Paavola 2011, 88–91.)

## 5 KIELI JA KULTTUURI

Kieli on elintärkeää selviytyäksemme. Jos kielitaitomme häviäisi, maailma olisi sekaisin. Kauppa, kieli sekä kulttuuri pysähtyisivät, ja neuvottelutaitojen hävitessä elämämme olisi melkoista myllerrystä. Kieli on ilmiönä todella mielenkiintoinen. Kieli mahdollistaa ihmisille menneen muistelun ja kirjoittamisen sekä tulevaisuuden suunnittelun. Kieli jakautuu yleisimmin kirja- ja puhekieleen, jotka taas jakautuvat yleiskieleen, jota kaikki ymmärtävät, erikoiskieliin kuten lääketieteeseen ja atk-kieleen sekä murteisiin ja slangeihin. Kielellä on siis monia tehtäviä. Kieli toimii esimerkiksi ajattelun, tiedonhankinnan ja tiedonvälittämisen välineenä, sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen välineenä. Se on myös tunteiden ilmaisemisen ja käyttäytymisen säätelemisen väline. (Pollari & Koppinen 2011, 121–123)

Kulttuuri tarkoittaa jokaiselle meistä eri asioita, mutta usein kulttuurilla tarkoitetaan musiikkia, taidetta ja kirjallisuutta. Kulttuuri voi tarkoittaa tapaa, jolla ihmiset ovat järjestäneet elämänsä, kuinka he asuvat, pukeutuvat, mitä ja kuinka he syövät. Kulttuuri voi tarkoittaa sääntöjä, arvostuksia ja näkökulmia esimerkiksi maailmasta, elämästä ja kuolemasta sekä lastenkasvatuksesta. Kulttuuri voidaan määritellä myös asioina, joita ihmiset ja kansat ovat oppineet historiansa aikana tekemään, arvostamaan, mihin he ovat oppineet uskomaan ja mistä nauttimaan. Kulttuuri on myös tapa ajatella, tuntea ja reagoida. Näitä opittuja tapoja siirretään seuraaville sukupolville. Voidaankin ajatella, että kulttuuri on ihmiselle kuin linssi, jonka kautta kukin tarkastelee maailmaa. Tätä linssiä on usein vaikea havaita, sillä kulttuuri hallitsee toimintaamme niin automaattisesti. Kieli ja kulttuuri kuuluvat läheisesti yhteen. Sanojen avulla pystymme suuntaamaan huomion siihen, mikä ympäristössä on oleellista. Esimerkiksi saamen kielessä on yhdeksän lunta tarkoittavaa sanaa, kun taas toisissa kielissä voi olla monia sanoja kuvailemaan hiekkaa. Sanojen avulla voimme myös saada tietoa aikaisempien sukupolvien tiedoista ja kokemuksista. Kielikään ei aina tarkoita vain pelkkää puhetta. On esimerkiksi olemassa matematiikan ja musiikin kieli. Molemmissa käytetään symboleita, jotka tarkoittavat erityisiä sääntöjä, ajatuksia, ideoita ja tunteita. Kielen olemusta voidaan tarkastella kaksijakoisena: kieli on symbolista ja sen primääri tarkoitus on kommunikatio. (Naucler, Welin, Ögren 1996, 12–16.)

Kulttuuriin kuuluvat myös esimerkiksi puhetapa, hiljaisuus, ilmeet ja eleet. Nämä kaikki opitaan luontevasti vanhemmilta sekä lähiyhteisöltä jo varhaislapsuudessa ja niistä tulee usein tiedostamaton osa lasta itseään. Jopa se, mitä ei sanota, on merkityksellistä. Lastenkasvatus on jokaisen kulttuurin luonteva tapa säilyttää sekä siirtää kulttuuria. Suomessa asuva lapsi, jonka vanhemmat tulevat toisesta maasta, voi siis kasvaa kotona erilaisessa kulttuurissa kuin mihin hän suomalaisessa päiväkodissa on kosketuksissa. Lapsi elää kahdessa kulttuurisessa kerrostumassa, mikä vaikuttavat häneen samanaikaisesti. Voi olla, että lapsi tutustuu suomalaiseen kulttuuriin ensimmäistä kertaa päiväkodissa, jolloin moni asia voi olla vieras ja vaikea. Kielessä on vieras sointi ja ruokakin voi maistua erikoiselta. Jotta lapsi voisi turvallisesti kasvaa kahdessa kulttuurissa, tärkeintä on, että hän saa kokea olevansa hyväksytty, yhteistyö perheen ja päiväkodin välillä toimii ja että hänen kotikulttuuriinsa suhtaudutaan myönteisesti. (Naucler ym. 1996, 16–20.)

Kieli on tärkeä osa minäkuvaamme, omaa identiteettiämme. Äidinkielemme on sidoksissa ensimmäisiin tunnesiteisiimme ja esimerkiksi hajuaistiin, makuaistiin sekä tuntoaistiin. Ihmisen kokemusta maailmasta tulee osaksi ohjaamaan se kulttuuri, johon hän kuuluu ja se kieli, jonka hän on lapsena omaksunut. Kasvaessaan lapsi usein jakaa ryhmänsä yhteiset arvostukset, jotka ovat usein kerrostuneet kieleen. Puhumamme kieli on merkki yhteisöön kuulumisesta. Puhumme esimerkiksi eri murteilla ja yhteiskuntaluokan kielillä kenties ammattisanastoa käyttäen. Murrosikäiset puhuvat eri tyyliä kuin vanhukset. Kielen avulla siis näytämme keitä olemme ja mihin kuulumme. Kieli muodostaa osan ihmisen sosiaalisesta käyttäytymisestä ja on näin osa meitä. Päiväkodin tavoitteena on tarjota erilaisia välineitä lapsen aktiivisen kaksikielisyyden rakentamiselle, jonka toteuttamiseen täytyy lähteä liikkeelle useista eri lähtökohdista. (Naucler ym. 1996, 22.)



## 6 LAPSEN KIELEN KEHITYS IKÄKAUSITTAIN

### 6.1 Kielen ja puheen kehityksen ensiaskleet

Ensimmäisen elinvuoden aikana luodaan pohja kielen oppimiselle. Kielitaito on virstanpylväs ihmisen elämässä. Se on tärkeä kehityksen osa-alue ja lapselle monesta syystä merkittävä. Kielen avulla lapsi saa ja hankkii tietoa ympäristöstään. Kieli on myös sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajatusten ja tunteiden viestintäkeino sekä väline toiminnan suunnitteluun ja ongelmien ratkaisuun. Perhe, kokemukset ja kasvuympäristö sekä moni muu asia vaikuttaa oppimaamme kieleen. Lapsen kielellinen kehitys alkaa paljon ennen ensimmäisen sanan ilmaantumista. Uusimman käsityksen mukaan lapsen sisäinen kieliooppi aktivoituu jo ennen kuin lapsi alkaa itse tuottaa puhetta. (Pollari & Koppinen 2011, 128).

Jo kohdussa vauva on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, reagoimalla siellä äidin ääniin ja liikkeisiin. Synnytyksessä lapsi ilmaisee itseään ensimmäisen kerran parkaisulla. Heti syntymän jälkeen vauva on valmis vuorovaikutukseen hoitajansa kanssa. Vastasyntyneet kuuntelevat tuttuja äänteitä sekä puheenrytmiä ja alkavat tunnistaa omaa äidinkieltään. Koska ihmisvauva ei voi aavistaa, millaiseen kieliympäristöön hän syntyy, ensimmäisen puolen vuoden aika on vahvasti kieleen suuntautumisen aikaa. Vauva reagoi herkästi äänensävyihin, intonaatioon, rytmiin ja usein toistuviin sanoihin ja tavuihin. Vastasyntyneet erottavat vanhempiansa kielet tuntemattomista äänistä. Monikieliset lapset myös jokeltelevat niillä ääniteillä, jotka ovat tunnusomaisia niille kielille, joita lapsi on kuullut syntymästään saakka. Ne äänteet, jotka eivät kuulu ympäristön käyttämään kieleen, karsiutuvat. (Leppäkases, 2006; Lyytinen 2014, 53; Pollari & Koppinen 2011, 129; Smidt 2008, 17, 53.)

Lapsi oppii kielen varhain sen takia, että se on nopea ja tehokas keino ilmaista tahtoa ja tarpeita. Kielen avulla lapsi luo yhteyden eri asioiden välille, kertoo kokemuksistaan, jakaa havainnoista syntyneitä ajatuksiaan ja keskustelee niistä toisten kanssa. Lasta hoitavat aikuisetkin toimivat vauvan kanssa usein vaistonvaraisesti niin, että he houkuttelevat ja auttavat lasta tulemaan mukaan vuorovaikutukseen ja harjoittelemaan kuhunkin kehitysvaiheeseen liittyviä tärkeitä asioita. Usein lasten jokertelulle annetaan merkityksiä ja jokerteluun vastataan juttelulla. Vastaamalla ja vahvistamalla jokertelua, aikuiset voi-

vat lisätä sen määrää. Lasta hoidettaessa on siis tärkeää pitää yllä niin sanottua hoitopuhetta, jolloin lapselle kerrotaan milloin mistäkin hoitotoimesta. (Lyytinen 2014, 54; Mäkinen 2011, 102; Pollari & Koppinen 2011, 128–129.)

Lapsi oppii kielen vuorovaikutuksessa. Erinäisissä tutkimuksissa on pystytty toteamaan kielellisten ilmiöiden yhteinen oppimisjärjestys. Ensin tulevat äänteet, vokaalit ja konsonantit, ja sitten jokeltelutavut, sanat, lauseet ja viimeisenä kertomukset. Lapsi oppii ensiksi käsitteellisesti tai kielellisesti yksinkertaisemman asian esimerkiksi ”alla” ja ”päällä” kuin monimutkaisemmat ”edessä” ja ”takana”. Lapset oppivat myös säännönmukaisuudet ennen poikkeavaisuuksia. Lapset huomaavat kielten erityispiirteet ja ilmaiset, esimerkiksi painotetut tavut, aikaisemmin kuin aikuiset. Tämän piirteen vuoksi lapsena opitun vieraan kielen ääntämys on täydellisempi kuin aikuisena opitun. Lapset oppivat aiemmin sellaiset sanat sekä esineiden, asioiden ja ihmisten nimet, joita he tarvitsivat usein tai joista he ovat kiinnostuneita. On tavallista, että kaksi- tai monikieliset ihmiset sekoittavat kieliä. Lapset, kuten aikuisetkin, soveltavat uudessa kielessä niitä sääntöjä, jotka he jo hallitsevat ensimmäisessä kielessään. Selvimmin tämä tulee esille murteellisessa ääntämisessä, esimerkiksi suomalaisena aksenttina englannin kielessä tai ranskalaisena aksenttina suomen kielessä. (Naucner, Welin & Ögren 1996, 34; Pollari & Koppinen 2011, 124; Smidt 2008, 49.)

## **6.2 Kahden kolmen vuoden ikä**

1–2-vuotiaana lasten ensisanat ilmaantuvat. Sanasto laajenee yksilöllisesti, yleensä sanavarasto vaihtelee muutamista sanoista yli kahteensataan sanaan. Osa lapsista laajentaa sanavarastoaan nopeasti, mitä kutsutaan tuottamisstrategiaksi. Lapsi itse havainnoi sanojen merkityksiä käyttämällä niitä puheessaan. Kun lapsi tulee ymmärretyksi, hän innostuu testailemaan sanoja yhä enemmän. Toisilla lapsilla sanavarasto karttuu hitaammin. Nämä lapset käyttävät niin sanottua ymmärtämisstrategiaa, jolloin he kuuntelevat ja tarkkailevat puhetta, mutta puhuvat vasta kun varmasti osaavat. Vaikka nämä lapset alkavat käyttää sanoja muita hitaammin, on todettu, että he saavuttavat kuitenkin nopeasti aikaisin puhumisen aloittaneiden kielitaidon. Sanaston kehittymisen kannalta tärkeitä tilanteita ovat päivittäin toistuvat vuorovaikutustilanteet. (Lyytinen 2014, 65; Pollari & Koppinen 2011, 132.)

Parivuotiaat lapset ymmärtävät sanoja enemmän kuin pystyvät itse käyttämään ja heillä on symbolisia leikkitoimintoja. Lapset noudattavat myös lyhyitä toimintaohjeita ja kehotuksia. Kolmivuotiaina lapset opettelevat innokkaasti uusia sanoja ja tuottavat sanayhdistelmiä, joissa sanat taipuvat. Suomenkielisten lasten ensisanat ovat usein substantiiveja, joiden jälkeen sanavarastoon ilmestyvät verbit. Adjektiivien, pronomien ja partikkeleiden käyttö yleistyy 2–3-vuotiailla. Lasten puheessa esiintyy tällöin myös preesens- ja imperfektimuotoja, monikon tunnusta, genetiiviä, partitiivia sekä sisä- että ulkopaikallissijoja. (Lyytinen 2014, 65; Pollari & Koppinen 2011, 133)

### **6.3 Neljännestä kuudenteen elinvuoteen**

Nelivuotiaina lasten puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää ja puheessa esiintyy niin käsky-, kielto- kuin kysymyslauseitakin. Lapset osaavat käyttää apuverbejä ja eri aikamuotoja sekä taivuttaa verbejä eri persoonamuodoissa. Lapset osaavat ilmaista esineiden paikkaa ja sijaintia sekä käyttää adjektiivien vertailulauseita. Nelivuotiaina lasten kielellinen tietoisuus laajenee sana- ja loruleikkien avulla. Nelivuotiaat rakentavat maailmankuvaansa satujen avulla ja niillä on terapeuttinen merkitys lapselle. (Lyytinen 2014, 65; Pollari & Koppinen 2011, 135–136.)

Hieman ennen kouluikää eri sanaluokkien sanoja esiintyy lasten puheessa samassa suhteessa kuin aikuisten arkipuheessa. Lasten sanojen ääntäminen on yleiskielen mukaista. Viisivuotiaina lapset hallitsevat sanojen taivuttamisen ja lauseiden muodostamisen perussäännöt. Ilmaisut tarkentuvat esimerkiksi ajan, paikan ja sijainnin kuvauksissa, laadullisessa tarkastelussa (koko, väri, määrä ja muoto) ja tarinankerrontataidoissa. Lapsi elää sadun lumossa ja osaa eläytyä kertomuksen henkilöihin. Kuusivuotiaina lapset hallitsevat yli 10 000 sanaa ja nimeävät sujuvasti esineitä ja symboleita. Lapset oivaltavat sanojen muodostuvan erillisistä äänteistä ja havaitsevat äänne-eroja. Kuusivuotiaina lapset omaksuvat myös vuorovaikutuksen perustaidot: lapset keskittyvät kuuntelemaan ja esittävät kysymyksiä kuulemastaan. Lapset oppivat vastaamaan kysymyksiin ja puhumaan vuorotellen sekä toimimaan annettujen ohjeiden mukaisesti. Arvoitukset, sanaleikit ja hassut tarinat viehättävät alle kouluikäisiä lapsia. (Lyytinen 2014, 65; Pollari & Koppinen 2011, 136.)

## 7 OPPIMINEN JA SOSIOKULTTUURINEN TEORIA

Oppiminen merkitsee kokemuksen aiheuttamaa muutosta eli kokemuksen kautta hankittuja tietoja ja taitoja. Muutosta, joka tapahtuu kehityksen sysäämänä, esimerkiksi fyysistä kasvua, ei pidetä oppimisena. Fyysistä kasvua sekä kehitystä ja oppimista on tosin joskus vaikea erottaa toisistaan. Monet oppimamme asiat edellyttävät fyysistä kasvua ja kehitystä. Taidot ovatkin toiminnan tulos, eivät toiminnan edellytys. Oppimista tapahtuu monin tavoin ja erilaisissa tilanteissa. Oppimista ei ainoastaan tapahdu kouluympäristössä formaalisesti vaan myös kaveripiirissä ja kahvikeskusteluissa informaalisesti. Oppimisen mahdollisuudet ovat kaikkialla ja puhutaankin oppimisen kaikkiallisuudesta (engl. *ubique*). (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 20–26.)

Kieliä voidaan oppia enemmän tai vähemmän tietoisesti. Usein tietoisella oppimisella tarkoitetaan tavoitteellista oppimista, jolloin toiminnan päämääränä on juuri kielen tai sen jonkin erityisalan, esimerkiksi sanaston tai kieliopin, oppiminen. Vähemmän tiedostetusta oppimisesta käytetään usein nimitystä kielen omaksuminen. Kielen omaksumisella tarkoitetaan sitä, että kieli omaksutaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisen kanssa luonnollisessa ympäristössä sen sijaan, että kieltä opetettaisiin muodollisesti ja harjoiteltaisiin ohjatusti. Lasten kielenoppimista kutsutaankin usein kielen omaksumiseksi. Kun kieli on omaksuttu, puhuja tuntee mikä on oikein ja mikä väärin osaamatta selittää kielioppisääntöjä. Varttuneemmat lapset ja aikuiset opettelevat kieltä pääsääntöisesti muodollisesti ohjatuissa tilanteissa. Jyrkkää rajaa tiedostamattoman ja tietoisin oppimisen välille on vaikea tehdä ja siksi käytän tässä opinnäytetyössä tästä eteenpäin termiä kielen oppiminen. (Naucler ym. 1996, 29–30.)

Kasvatuksen ammattilaisten työtä ohjaavat oppimiseen, kehitykseen ja kasvuun liittyvät käsitykset. Nämä oppimiskäsitykset jaetaan perinteisesti neljään ryhmään: behavioristiin, kognitiivisiin, konstruktivisiin ja sosiokulttuurisiin oppimiskäsityksiin. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan kasvattajan käsitystä siitä, millaisia oppiminen ja oppimisprosessi ovat. Oppiminen tarkoittaa sosiokulttuurisesta oppimiskäsityksestä tarkastellen kulttuuriin kasvamisen prosessia ja osallisuutta. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kiinnostuksen kohteena eivät siis ole vain yksilöt ja heidän ajattelunsa vaan yksilöt ryhmän ja yhteisön jäseninä ja toimijoina. Tärkeää on tutkia vuorovaikutusta ympäristön, yhteisön ja yksilön välillä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin oppiminen mer-

kitsee aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan. Osaaminen on yhteisöllistä tekemistä ja yhteisössä toimimisen taitoa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 20, 25–26, 75.)

Lev Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria kuuluu sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen sosiaalista sekä kulttuurisidonnaista luonnetta. Sen mukaan oppiminen on prosessi, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yksilö kasvaa kulttuuriin ja osaksi sen toimintakokonaisuutta. Yksilön osallistuessa kulttuuriin, myös kulttuuri kehittyy. Ihmisen toimintaa ei voida kokonaisuudessaan ymmärtää ainoastaan yksilökeskeisen psykologian varassa. Ihmisen toiminta on kontekstuaalista, yhteisöllistä ja kulttuurillista. Ajatellaan, että sosiaalinen toiminta ja kommunikaatio luovat pohjan yksilön ajattelulle. Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa yksilöt eivät vain keskustele asioista, vaan rakentavat uusia merkityksiä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25–26.)

Yksi tärkeä oppimisen väline sosiokulttuurisessa teoriassa on toisten ihmisten antama tuki. Tästä käytetään myös englanninkielistä termiä scaffolding. Tällä tarkoitetaan tukea ja apua, mitä osaavampi henkilö antaa vähemmän osaavalle henkilölle, oppijalle. Ideana on, että osaavampi henkilö haastaa oppijaa. Tehtävien kuuluu olla juuri sopivan haastavia suhteessa oppijan kykyihin. Ei liian helppoja eikä liian vaikeita asioita, vaan sellaisia joihin hän tarvitsee hieman apua tai ohjausta. Tätä haastavuustasoa kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (engl. Zone of Proximal Development). Kun oppija toimii yhdessä osaavamman henkilön kanssa, pystyy hän suoriutumaan tehtävistä korkeammalla tasolla kuin mihin hän pystyisi yksin työskennellessään. Kun tämä tuki eli scaffolding kohdistetaan oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle, oppiminen edistyy. Oppijan onnistuminen vahvistaa pystyvyyden tunnetta eli oppijan kokemusta omista kyvyistään. Pystyvyyden tunteella on merkitystä siihen, kuinka pitkäkestoisesti ja kuinka kauan asioiden eteen ponnistellaan. (Culatta 2011; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 27; Lipponen 2011, 38.)

Aina osaavamman henkilön ei tarvitse olla aikuinen, joka jo tietää ongelmaan ratkaisun tai kysymykseen vastauksen. Lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta on hyödynnetty myös vertaisryhmissä. Brittiläinen professori Neil Mercer on luonut käsitteen ”vastavuoroisen kehityksen kenttä”. Tällöin lasten vertaisryhmän vuorovaikutuksellinen oppiminen perustuu vastavuoroiseen neuvotteluun. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 75–76.)

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 27) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä on oppimisen neljä tasoa. Ensimmäisellä tasolla oppiminen tapahtuu osaavamman henkilön, esimerkiksi opettajan tai sisarusten, tukemana. Toisella tasolla tapahtuu siirtymä interpsykologiselta tasolta, eli vuorovaikutukselliselta tasolta, intrapsyykkiselle tasolle, jolloin lapsi alkaa yhä aktiivisemmin itse ottaa vastuuta oppimisestaan. Kolmannella tasolla taidot vakiintuvat ja sisäistyvät lapsen omaksi toiminnaksi, jolloin hän ei tarvitse enää niin paljon apua. Neljännellä tasolla lapsi pystyy ratkaisemaan ongelmatilanteen itsenäisesti ja keksii ratkaisun ilman muiden tukea.

## 8 KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

### 8.1 Äidinkieli on perusta oppimiselle

Lapsella on päiväkotiin tullessaan mukanaan vanhempiensa kulttuuri ja äidinkieli, vaikkei hän sitä vielä itse osaisikaan puhua. Kaikki tämä on osa lapsen minää ja se perusta, jolle kaikki muu tulee rakentumaan. Äidinkielellä on meille selkeä tunnelataus.

*Suomen kieli on ihoni, ilmani,  
lumisateeni, raivoni ja suruni,  
se on kieli,  
jossa parannan syvimmit haavani ja  
siinä muovaan ja istutan tunteeni.  
Suomen kieleni on itse alkuperä  
ja perusta minuudelleni.*

*Antti Jalava  
(Salainen puutarhani, 2009.)*

Äidinkieli on tunteiden kieli. Se on myös ajattelukieli, jonka ihminen on oppinut lapsuudessaan ensimmäisenä ja sillä hän on luonut ensimmäiset kielelliset kontaktinsa. Äidinkielellä tunnistamme parhaiten puhesävyt esimerkiksi huumorin, ironian tai muodollisuuden. Äidinkielellä onnistuvat myös vitsailut ja sananlaskut. (Räty 2002, 154.)

Äidinkielen voi määritellä monin tavoin. Äidinkielellä viitataan useimmiten lapsen ensimmäiseksi oppimaan kieleen, joka opitaan ympäristöön ja kulttuuriin sosiaalistumisen kanssa samanaikaisesti. Ensimmäisestä opitusta kielestä voidaan käyttää myös termiä ensikieli. Äidinkieli voi tarkoittaa myös kieltä, jonka henkilö hallitsee parhaiten. Parhaiten hallitsema kieli voi muuttua esimerkiksi muuttojen vuoksi. Äidinkieli voi merkitä myös kieltä, jota henkilö käyttää eniten. Kielivähemmistöt joutuvat usein käyttämään enimmäkseen jotakin muuta kieltä kuin ensimmäiseksi oppimaansa. Äidinkieleksi voidaan kutsua myös sitä kieltä, jonka yhteisön säännöt, normit ja arvot henkilö on sisäistänyt. Äidinkieli muotoutuu siis samaistumisen kautta, vaikka kieli ei olisi aktiivisesti

käytössä. Tästä esimerkkinä ovat romanit ja romanikieli. (Äidinkieli - kotikieli, käyttökieli?)

Äidinkielen osaaminen luo perustan lapsen oppimiselle ja kehittyemisvalmiuksille. Lapset tarvitsevat siis suunnitelmallista tukea, jotta heidän äidinkielentaitonsa säilyisi. Äidinkielen kehittämisen tavoitteena on tasapainoinen yksilö, jolla on hyvä itsetunto ja hyväksyy oman taustansa. Tutkimukset osoittavat, että enemmistökielinen opetus ei yksinään riitä lasten enemmistökielen hallinnan turvaksi, vaan tarvitaan myös äidinkielistä tukea ja ohjausta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, joka tarkoittaa, että lapsi pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä. Toiminnallinen kielitaito tarkoittaa sitä, että lapsi osaa kieltä riittävästi niihin tarkoituksiin, missä hän käyttää kyseistä kieltä. (Kivijärvi 2011, 255; Rätty 2002, 155–156.)

Äidinkielen vaaliminen on erittäin tärkeää sekä kognitiiviselle kehitykselle että itsetunnon, sillä ensimmäisen kielen omaksuminen luo pohjan myöhemmin opeteltaville kielille. Uusien kielten oppimista edesauttaa lapsen äidinkielellään omaksuttu monipuolinen peruskäsitteistö ja sanasto. Lapsuuden kieliympäristössään lapsi omaksuu äidinkielen erikoispiirteet. Kielen kautta opimme myös ymmärtämään eri kulttuureista tulevien ihmisten tapaa ajatella. Esimerkiksi suomalainen eksyy metsään kun taas ruotsia äidinkielenään puhuva eksyy metsässä. (Pollari & Koppinen 2011, 124.)

## 8.2 Useiden kielten oppiminen

Kun lapsi omaksuu syntymästä asti useita kieliä, sitä kutsutaan simultaaniseksi kaksikielisyudeksi. Kun toisen kielen oppiminen alkaa kolmannen ikävuoden jälkeen, kaksikielisyys on suksessiivista. Ensimmäisen ja toisen kielen oppimisessa on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Erot johtuvat oppimistilanteista esimerkiksi siitä minkä ikäinen lapsi on, keneltä lapsi oppii kieltä, miten kielet eroavat toisistaan ja mihin kieltä tarvitaan. Kielikylpymenetelmän tutkimuksissa on korostettu vanhempien roolia asennekasvattajana. Toisen kielen oppiminen on tehokkainta ja pitkävaikutteisinta, kun sekä vanhemmat että lapsi suhtautuvat myönteisesti sekä kielen oppimiseen että toista kieltä puhuvaan yhteiskuntaan. (Mård 1994, 77; Naucler ym. 1996, 28; Smidt 2008, 3.)



Äidinkielen oppimisesta vieraan kielen oppimisen erottaa se, että vieraan kielen oppijalla on jo käytettävissään oman kielen järjestelmä. Amerikkalainen ajattelija ja kirjoittaja Noam Chomsky ehdotti, että ihmisillä on synnynnäinen kyky oppia kieltä riippumatta siitä onko kyseessä yksi, kaksi tai useampi kieli. Erään käsityksen mukaan vieraan kielen oppiminen on samanlaista kuin minkä tahansa muun kognitiivisen taidon, kuten pianonsoiton tai autolla ajamisen, oppiminen. Monien kokemusten mukaan lapsen on helpompi omaksua uusi kieli, mutta on myös vastakkaisia kokemuksia siitä, miten esimerkiksi maahanmuuttajalapsen on vaikeuksia saada toimiva kielitaito uudella kielellä. (Smidt 2008, 48.)

Puhuttaessa siitä, kuinka lapsi oppii kielen helpommin, on usein viitattu aivojen kypsytyteen sekä kehitykseen ja onkin puhuttu kielten oppimisen herkkyykskaudesta. Sen mukaan lapsen on helpompi oppia kieltä kuin esimerkiksi murrosikäisen. Joidenkin selitysten mukaan nuorempien lasten ei ole sen helpompaa oppia uusi kieli kuin aikuistenkaan. Lapset sen sijaan oppivat uuden kielen ääntämisen nopeammin ja täydellisemmin, sillä mitä vanhempia olemme, sitä juurtuneempi on puhetapamme. Yhden selityksen mukaan lapset oppivat kielen aikuisia nopeammin, koska lasten kanssa keskustellaan siitä mitä on tässä ja nyt, nimeämällä todellisuutta ympärillämme ja kertomalla mitä milloinkin teemme. Luonnollisesti, lapset selviävät näin niukemmalla sanavarastolla ja heidän oppimisympäristönsä on selkeämpi ja yksiselitteisempi kuin aikuisen, joka haluaisi keskustella vieraalla kielellä esimerkiksi ympäristön saastumisesta tai politiikasta. Ei siis voida antaa mitään yksiselitteistä vastausta siihen, onko lasten helpompi oppia uusi kieli kuin aikuisten. (Naucier ym. 1996, 28.)

### **8.3 Monikielisyys ja kielikasvatus**

Ihmisellä voi olla useita äidinkieliä. Voi olla, että perheessä puhutaan kahta eri kieltä ja päiväkodissa kolmatta. Vanhempien tulisikin puhua lapselle johdonmukaisesti omaa äidinkieltään. Näin kielet eivät mene niin helposti sekaisin, kun lapsi oppii yhdistämään kielen, puhujan ja kontekstin. Tätä kutsutaan kommunikaatioherkkyydeksi (engl. communicative sensitivity). Varhaiskasvatuksessa tulisi muistaa kannustaa vanhempia puhumaan lapselle omaa äidinkieltään ja kertoa vanhemmille mikä merkitys tällä on lapsen identiteetin muodostumiselle. Äidinkielellään vanhemmat pystyvät keskustelemaan lapsensa kanssa käyttäen kielen pieniä vivahteita ja sävyeroja. Edelleen elää harhaluulo

siitä, että äidinkielen omaksuminen hidastaa suomen oppimista ja siksi vanhemmat puhuvatkin lapselle vajavaista suomea. Lapsi oppii tästä virheellisen ääntämyksen, kielioppivirheet ja kapean tunnesanaston. Tutkimukset osoittavat, että lapsi joka hallitsee hyvin äidinkieltään, oppii suomea melko virheettömästi ja sujuvasti. Lisäksi on havaittu, että usean kielen hallitsemisesta on hyötyä lapsen älylliselle kehitykselle. Hakamo kirjoittaa tutkimusten osoittaneen, että lapset menestyvät sitä paremmin valtakielen kouluissa, mitä pidemmälle heidän äidinkieltään on tuettu. Olisi siis erittäin tärkeää, että äidinkieli kehittyi sen tasoiseksi, että kielellinen ajattelu on mahdollista. Tällöin toisen kielen oppiminenkin sujuu vaivattomammin. (Hakamo 2011, 21; Rätty 2002, 154–156; Smidt 2008, 22.)

Monikielisyyttä on maailmassa laajalti enemmän kuin yksikielisyyttä, mutta silti asiaan liittyy usein pelko siitä, voisiko varhaisessa lapsuudessa omaksuttu kaksikielisyys olla jotenkin vaarallista. Jotkut ovat sitä mieltä, että usean kielen oppiminen viivästyttää yhden kielen erinomaista hallintaa, jolloin lapsen kielellinen kehitys viivästyisi. Toinen ääripää on sitä mieltä, että kaikki kielitaito on hyväksi ja tarpeen. Silloin lapsi ”leivotaan” monikieliseksi. Lapsen ajatellaan olevan kansainvälinen hallitessaan monta kieltä jo lapsesta asti.

Ihmiset suhtautuvat monikielisyyteen vaihtelevasti. Joidenkin mielestä kielitaito on ongelma. Lapsi, jonka äidinkieli on ranska, nähdään edistyneenä toisin kuin lapsi, joka puhuu urdua, voidaan nähdä hankaluutena. Kaikissa maissa on käsityksiä siitä, mikä on tärkeää ja kielillä on hierarkkinen asema. Nämä käsitteet ovat yhteydessä asenteisiin, rasismiin sekä ennakkoluuloihin. Joidenkin mielestä kielitaito on oikeus. Kaikilla ihmisillä tulisi olla oikeus puhua, lukea tai kirjoittaa äidinkielellään. Joidenkin mielestä kielitaito taas on voimavara. Tämän näkemyksen mukaan henkilöt, jotka osaavat useita kieliä, tietävät ylipäänsä kielistä enemmän ja laaja kielitaito on rikastuttava asia. (Smidt 2008, 4–6, 56.)

Yksilön monikielisyys voidaan käsittää kahden tai useamman kielen äidinkielenomaisena osaamisena, mutta nykyään otetaan huomioon myös laajempi monikielisyys eli kyky kommunikoida kahdella tai useammalla kielellä. Monikielisissä yhteisöissä kielten väliset suhteet ovat usein erilaisia, toista kieltä käytetään kenties enemmän kuin toista. Kielillä on myös eri käyttötarkoituksia sekä –paikkoja ja ne voidaan määritellä eri tavoin, esimerkiksi äidinkieli, isän kieli, kotikieli tai käyttökieli. Kielikasvatuksen päämääränä

on monikielinen kulttuurien välinen toimija. Tämän vuoksi tavoitteena ei olekaan yhden tai useamman kielen erinomainen hallinta. Kielikasvatuksessa tähdätään useiden eri kielten kieli- ja kommunikaatiotaitoihin. Tärkeintä kielikasvatuksessa onkin erilaisuuden kunnioittaminen ja hyväksyminen, empatiakyvyn kehittäminen sekä yhteistyövalmiuksien kehittäminen. Kielikasvatuksella tuetaan myös kielenoppimiseen liittyvää itsetuntemusta. Kielten oppiminen on yksilöllinen, läpi elämän jatkuva prosessi. (Kielikasvatus.)

#### **8.4 Suomi toisena kielenä -opetus**

Suomi toisena kielenä -opetus eli S2-opetus on maahanmuuttajataustaiselle lapselle annettavaa suomen kielen säännöllistä ja tavoitteellista opetusta. Varhaiskasvatuksessa kielikasvatuksen tavoitteena on toiminnallinen eli funktionaalinen kaksikielisyys. Täydellistä kielenhallintaa ei siis vaadita, vaan sitä että lapsi oppii kieltä tarpeeksi omiin tarkoituksiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä sekä automaattisesti vaihtamaan kieltä. Tavoitteena on, että kielet elävät rinnakkain, vaikka eivät olisi samantasoisia. Opetuksen lähtökohtana ovat siis lapsen kielenkäyttö tilanteet ja tarpeet. Varsinkin päiväkotikäisillä lapsilla on tärkeää oppia kieltä aidoissa tilanteissa. S2-opetus tulisikin siis kytkeä päivittäiseen toimintaan, joka kiinnostaa lasta. Erilaiset toiminnalliset menetelmät ovat hyviä, sillä yhteistä kieltä ei aluksi tarvita. Toimintaan pääsee mukaan kyllä muutenkin ja lapsi saa onnistumisen kokemuksia. (Halme 2011, 92–93; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.)

Päiväkodin toiminta ja oppimisympäristöt ovat keskeisessä asemassa lasten oppimisessa ja kehittämisessä. Päivittäisen toiminnan tulisi olla sellaista, joka tukee muun muassa lapsen kehityksen osa-alueita, itsetuntoa, ihmissuhteita ja vuorovaikutusta. Suomi toisena kielenä -opetus eli S2-opetus on koko henkilökunnan tehtävä. Suomi toisena kielenä -opetus voidaan huomioida pienryhmätoiminnassa tai erillisissä S2-tuokioissa. Suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota siihen miten S2-opetus voidaan sisällyttää lapselle luontaisiin tapoihin toimia. Tulisikin tiedostaa, että jokainen työntekijä on monikulttuurisuuskasvattaja ja myös suomen kielen malli ja ohjaaja. Kaikki arjen tilanteet olisikin tärkeää tiedostaa kasvatuksellisinä ja oppimisen mahdollistavina tilanteina. (Kivijärvi 2011, 250, 256.)

## 8.5 Kielen merkitys osallisuudessa ja vuorovaikutuksessa päiväkodissa

Lapsen osallisuudessa on kyse siitä, miten hän voi olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa häneen liittyviä asioita. Elinympäristö vaikuttaa paljon siihen, millaisia ihmissuhteita ja asioita lapsi saa kohdata. Mahdollisuus olla osallisena ja mukana asioiden käsittelyssä on ratkaisevaa ihmisen identiteetin kehittymisen kannalta, mikä on yksi kasvun ja kehityksen perusedellytyksestä. Kieli ja identiteetti molemmat kiinnittyvät ja kytkeytyvät sosiaaliseen toimintaan, osallisuuteen, vuorovaikutukseen ja erilaisissa ihmissuhteissa olemiseen. (Mäkinen 2011, 95–96; Oranen, 2014.)

Lasten oikeus osallisuuteen on yksi tärkeimpiä Yhdistyneitten kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen (60/1991) velvoitteista. Pienten lasten kohdalla osallisuus merkitsee sitä, että lapsi kokee, että hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä askareissa ja leikeissä. Olennaista on, että lapsi kokee olevansa oman yhteisönsä, esimerkiksi päiväkotiryhmänsä, hyväksytty ja tärkeä jäsen. Osallisuutta mahdollistavat muun muassa kieli, vertaistuki, kiinnostus, kuuleminen ja kuunteleminen.

Askeleittain –opetusohjelman avulla lapsille voidaan opettaa muun muassa empatiataitoja sekä tunteiden säätelyä. Tällaiset taidot edistävät lasten koulumenestystä. Askeleittain –opetusohjelman opettajan oppaassa (2005, 11) kirjoitetaan, että empatialla on yhteys sosiaaliseen ja akateemiseen kyvykkyyteen. Tämä tarkoittaa sitä, että ne lapset, jotka kykenevät tunnistamaan ja nimeämään tunteita, ovat yleensä vähemmän aggressiivisia. He ovat hyväksytympiä toveripiirissä ja heillä on paremmat sosiaaliset taidot. Tunnetaidot, ystävyyssuhteiden luominen sekä menestys myöhemmin koulussa ja työelämässä ovat kaikki tiiviisti linkittyneitä kielitaitoon.

Monien tutkimusten mukaan vapaa leikki tukee luovuutta ja viestintätaitoja johtaen sosiaalisuuteen. Leikeissä harjoitellaan muun muassa yhteistyötä ja vastavuoroisuutta. Joidenkin tutkimusten mukaan lapset, joilla on viestintävaikeuksia, ovat vaarassa jäädä poissuljetuiksi yhteisistä leikeistä. Toinen syy voi olla se, että lapset, joilla on heikko kielenhallinta, eivät leiki yhtä kehittyneesti kuin ne lapset, jotka hallitsevat kielen paremmin. On siis erittäin tärkeää tukea lasta leikissä sekä kielen oppimisessa jo varhain, jotta lapset oppisivat sanoittamaan tunteitaan sekä kertomaan aikomuksistaan leikissä. Näin lapset saavat onnistumisen sekä osallisuuden kokemuksia, joista syntyy positiivinen kehä. (Naucler ym. 1996, 54.)

## 8.6 Kielten opettamisen suunnittelu ja arviointi varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa on hyödyksi ottaa huomioon esimerkiksi se, onko lapsen äidin-kieli artikkelikieli tai millainen sanajärjestys äidinkielessä on. Kiinnostus lapsen äidin-kieltä kohtaan vahvistaa myös lapsen osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Ei kuitenkaan riitä, että hankitaan tietoa muista kielistä ja kulttuureista. Tärkeää on olla tietoinen myös omista ja oman kulttuurin normeista ja arvostuksista. Monikielinen henkilökunta voi edistää päiväkodissa monikielisten lasten suhdetta omaan äidinkieleensä. Kun päiväkodin toimintaa suunnitellaan, on tarpeellista nähdä lapsen sekä koko ryhmän kehitys ja tarpeet laajemmassa viitekehyksessä. Voi olla, että ryhmässä on useampikin lapsi, jonka vanhemmat tulevat kahdesta eri kulttuurista tai kieliryhmästä ja käyttävät kolmatta yhteistä kieltä, kuten englantia. On tärkeää, että suunnittelu kohdistuu sekä nykyhetkeen, että pidemmälle aikavälille. Jokaiselle lapselle laaditaan kaksikielisyys-suunnitelma osana varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tähän suunnitelmaan kirjataan yhdessä vanhempien kanssa lapsen kielen oppimisen tavoitteet, seuranta ja arviointi. (Halme 2011, 89; Naucler ym. 1996, 39; Smidt 2008, 69–70; Pollari & Koppinen 2011, 129.)

Kasvattajan täytyy myös tietää, millainen kielitaito on ominaista kullekin ikäkaudelle. Sama virhe eri ikätasolla merkitsee erilaisia asioita. Omatekoiset sanavartalot voivat merkitä 2-3-vuotiaalle edistyksellistä kielenhallintaa, joka on tämän ikäisten ajattelu- ja päättelytaitojen ominainen tulos. Vuotta myöhemmin sama virhe voi osoittaa ikätasoa heikompaa kielellistä suoritusta. Kielitaidon kämmenmalli soveltuu hyvin varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksenkin opetuksen ja kielitaidon arvioinnin tueksi. Kielitaidon kämmenmallissa sormet edustavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Opetuksen ja arvioinnin tulee siis kohdistua kaikille osa-alueille monipuolisesti. Yleensä osa-alueet eivät ole samalla tasolla ja tärkeää onkin suunnattava opetus siihen, mihin lapsi on kullakin alueella seuraavaksi siirtymässä. (Halme 2011, 92; Lyytinen 2014, 61.)

On olemassa myös muita kielitaidon arviointia ohjaavia menetelmiä kuten Kettu-testi, Kielikoppa ja ”Repun takanassa”. Kettu-testi on tarkoitettu kuvaamaan terveen 3-vuotiaan suomalaislapsen kielellisiä taitoja. Kettu-testiä ei siis ole suunniteltu samanikäisille lapsille, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea. Toki Kettu-testiä voi hyödyntää jossain määrin esimerkiksi hieman vanhemman maahanmuuttajataustaisen lapsen kielitaitoa arvioidessa. Kielikoppa on tarkoitettu 3–5-vuotiaille lapsille, joille

suomi on toinen kieli. Kielikoppa -opetusmateriaaliin on koottu erilaisia harjoituksia, jotka tukevat suomen kielen tuottoa ja ymmärtämistä. ”Repun takanassa”, suomen kielen kartoitus, on tarkoitettu vähintään 5-vuotiaille suomen kielen sekä oman äidinkielen arviointiin. Kartoitusta voidaan käyttää sovelletusti myös nuoremmille lapsille. (Kettutesti; Mikkonen & Savolainen 2007; Mikkonen, Paularanta-Kokkonen & Savolainen 2006.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten on tärkeää erottaa pintasujuvuus ja ajattelukieli. Sosiaalinen kielitaito on ajattelun väline, jolla hoidetaan tavalliseen kansakäymiseen kuuluvat asiat. Sanavarasto on kuitenkin rajoittunut ja se perustuu konkreettisiin käsitteisiin. Sosiaalisen kielitaidon ihminen saavuttaa yleensä 2–3 vuodessa. Tällöin lapsen todellinen osallisuus voi olla vain näennäistä eikä hän välttämättä tunne olevansa osa ryhmää. Huomattavasti pidemmän ajan ihminen tarvitsee saavuttaakseen kognitiivisen kielitaidon. Se riittää opiskeluun, tieteelliseen ajatteluun sekä ajatustenvaihtoon. Ihminen hallitsee abstrakteja käsitteitä ja osaa käyttää erilaisia rakenteita monipuolisin sanoin. Aluksi kieli siis toimii sosiaalisen kontaktin välineenä, mutta kehittyy sitten ajattelun välineeksi sekä todelliseksi osallisuudeksi. Vahva äidinkieli edistää nimenomaan kognitiivisen kielitaidon saavuttamista vieraallakin kielellä. (Räty 2002, 159.)

Lapsen perheellä on päävastuu äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisessä. Varhaiskasvatuksessa on otettava huomioon lapsen oma kulttuuri ja äidinkieli, mikä tarkoittaa, että lapsen äidinkieltä ja kulttuuria tulee arvostaa ja niiden tulee mahdollisuuksien mukaan olla osa varhaiskasvatusympäristöä. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on tiedottamisvelvoite äidinkielen ja oman kulttuurin merkityksestä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Lapsen kielitaidon havainnointi arkisissa tilanteissa on kasvattajan keskeinen työväline maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen kehityksen seuraamisessa. Kielen kehityksen arvioinnissa tulee huomioida kaikki kielen osa-alueet eli puhuminen, ymmärtäminen, lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet, sanasto sekä kielen rakenteet. Jos epäillään kielen kehityksen häiriötä, tulisi arvioida myös lapsen äidinkielen tasoa. Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa, leikissä ja toiminnassa. Vuorovaikutuksen oppiminen alkaa jo lapsen syntymästä. Varhaiset kommunikointikokemukset luovat pohjan vuorovaikutukselle. (Kivijärvi 2011, 257–258.)

## 9 HYVÄT KÄYTÄNNÖT MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN LASTEN SUOMEN KIELEN OPPIMISEN TUKEMISESSA PÄIVÄKODISSA

### 9.1 Päiväkodin arki

Aloitin työharjoitteluni ja samalla havainnoinnin päiväkodin syyslukukauden ensimmäisenä toimintapäivänä, jolloin monet lapsetkin tulivat päiväkotiin ensimmäistä kertaa. Muutama ensimmäinen viikko oli perusasioiden opettelua, päivärytmin hahmottamista ja sylittelyä, kun ikävä iski. Vasta kun lapsi tuntee olonsa turvallisesti voi kielen oppiminen ja oppiminen ylipäänsäkin alkaa. Havaitsin, että päivähoidon aloituksessa jotkut maahanmuuttajataustaiset lapset olivat hiljaisia, vaikka myöhemmin havaitsin heidän kommunikoivan melko sujuvasti suomeksikin. Yleensä nämä lapset olivat viettäneet kesän vanhempiensa kotimaassa tai muuten vain muuta kuin suomea puhuvassa ympäristössä, jolloin suomen kieli saattoi olla niin sanotusti ruosteessa. Maahanmuuttajataustaisen lapsen päivähoidon aloituksessa tuleekin kiinnittää huomiota perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Hyvin toimiva monikulttuurinen ilmapiiri lähtee hyväksyvän ja arvostavan ilmapiiriin luomisesta.

Turvallisuuden tunne on pohjana lapsen oppimiselle. Lapsella ei jää voimavaroja leikkimiseen ja oppimiseen, jos energiaa kuluu paljon asioiden varmisteluun ja hahmottamiseen. Päiväkodin päivärytmi ja rutiinit auttavat lasta ennakoimaan tilanteita sekä luovat turvallisuuden tunnetta. Ohjauksen selkeys, havainnollisuus ja toiminnallisuus tukevat maahanmuuttajataustaisen lapsen ymmärtämistä. Konkreettisuus ja toisto, esimerkiksi tuttujen laulujen ja leikkien toistaminen aamupiirissä, ovat pienen lapsen oppimiselle. Havainnoimassani päiväkotiryhmässä laulettiin usein aamupiirissä ”Onko (lapsen nimi) täällä” jolloin se, kenen nimi mainittiin, nosti kädet ylös ja yhdessä laulettiin ”On (XX) täällä”. Jos lapsi ei ollut paikalla, laulettiin ”Ei ole (XX) täällä.” Näin jokainen lapsi tuli päivittäin huomioiduksi. Aamupiirissä lapset saivat myös joskus toivoa laulua, jolloin lapset pääsivät osallisiksi päättämään osasta toimintaa.

Havaintojeni mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen perusturvallisuuden tunne otettiin ryhmässä hyvin huomioon. Yksi maahanmuuttajataustainen lapsi sai esimerkiksi ottaa tärkeän lelupupunsa mukaan ruokailutilanteeseen. Lelupupu istui hyllyllä, jolloin se oli lapsen nähtävissä koko ruokailutilanteen ajan. Yleensä kyseinen lapsi oli ruokai-

lutilanteessa itkuinen. Lelupupu toi selvästi lapselle turvaa ja hän osasi jo itse viedä pupun hyllyn päälle. Jos se oli joskus unohtunut, lapsi meni hakemaan sen lokerostaan hyllyn päälle.

Päiväkodin päiväohjelmassa rutiinitoiminnot vievät suuren osan ajasta, jolloin on tärkeää, että kaikissa toiminnoissa nähdään mahdollisuus kielten oppimiseen. Eri arkitoimintoihin, kuten pukemiseen, ruokailuun ja nukkumiseen, liittyvät rutiinit opettavat tilanteisiin liittyvää kieltä. Havainnoimissani ruokailutilanteissa päiväkodin henkilökunta käytti paljon sanojen toistoa, painotti avainsanojen käyttöä sekä selkeää intonaatiota. Lasten kanssa työskennellessä päätyy silloin tällöin hauskoihin kommunikointitilanteisiin, kun lapsi jäljittelee aikuisen puhetta sekä intonaatiota:

*Aikuinen: "Otatko maitoa?"*

*Lapsi: "Maitoa?"*

*Aikuinen: "Kyllä?"*

*Lapsi: "Kyllä?"*

*Aikuinen: "Vai ei?"*

*Lapsi: "Vai ei?"*

*Aikuinen: "Otatko lisää?"*

*Lapsi: "Lisää."*

Oli hienoa huomata kuinka maahanmuuttajataustaisten lasten kielen oppiminen oli otettu monissa pieniltäkin tuntuvissa asioissa huomioon. Päiväkodissa ei esimerkiksi ollut tapana sekoittaa salaatin aineksia yhteen, vaan tarjoilla ne erikseen. Tämän ansiosta maahanmuuttajataustaisille lapsille oli helppo selventää osoittaen, mitä heidän lautasellaan oli: *"Tänään ruokana on keltaista maissia, vihreää salaattia ja punaista paprikaa. Tässä on perunaa, lihapullaa ja ruskeaa kastiketta"*

Havaitsin, että pukemistilanteissa maahanmuuttajataustaisia lapsia ohjattiin lähempää kuin äidinkielenään suomea puhuvia lapsia. Yleensä ei riittänyt, että aikuinen välimatkan päästä neuvoi lasta ottamaan sukan pois. Maahanmuuttajataustaiselle lapselle suunnatut ohjeet annettiin läheltä lasta samalla osoittaen, elehtien ja ilmeitä käyttäen. Tässä esimerkissä lapsen tuli riisua märät sukkansa. Ammattilainen näytti lapsen sukkaa: *"Sukka."* Tämän jälkeen hän auttoi sukan riisumista alkuun: *"Pois."*



Päiväunille tai päivälevolle meno sekä sieltä herääminen oli monelle 2–3-vuotiaalle luonnollisesti jännittävä tilanne. Eräs maahanmuuttajataustainen lapsi, joka ymmärsi suomea heikosti, itki vuolaasti jo ruokailutilanteesta lähtien nähdessään alas vedetyt sängyt. Ryhmän aikuinen yritti rauhoitella lasta sylissään hyräillen erilaisia lauluja. Vähän ajan päästä hän keksi yrittää laulaa muutamaa sanaa tämän lapsen äidinkielellä, kun mikään ei tuntunut laannuttavan nyyhkytystä. Tämä yritys sai lapsen lopettamaan itkun ja rauhoittumaan. Päivälepotilanteissa eli ”nukkarissa” maahanmuuttajataustaiset lapset olivat havainnoimani mukaan äidinkieltään suomea puhuvia lapsia levottomampia ja itkuisempia. Maahanmuuttajataustaisia rauhoiteltiin enimmäkseen silitellen, yleensä rauhoitteleva puhe ei auttanut tilannetta. Täytyy toki ottaa huomioon, että nukkumistilanteissa on paljon kulttuurikohtaisia eroja, jotka vaikuttavat lasten käyttäytymiseen päiväkodin ”nukkarissa”.

Päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteissa vanhemmat puhuivat lapselleen usein äidinkieltään ja aikuisille puhuttaessa vaihtoivat kielen usein englantiin. 2–3-vuotiaat lapset eivät vielä toimi vanhempiensa tulkkina, lapset eivät välttämättä pysty kertomaan päivän kuluksaan omalla äidinkielellään. Monen kielen oppiminen samanaikaisesti voi havainnoimani mukaan hieman viivästyttää lapsen kielen oppimista, pitäähän hänen juuri tässä iässä hankkia rutkasti sanastoa kaikista kielistä samaan aikaan.

Kasvattajan työ on vastuullista, sillä lapset tarvitsevat sensitiivisen aikuisen, joka vastaa lasten tarpeisiin oikein kommunikaatiokatkoksista huolimatta. Lapsen motivaatio, luottamus ja tunne turvallisuudesta vaikuttaa suuresti kielen oppimiseen ja siihen missä määrin sekä missä ympäristössä hän käyttää kieltä. Jotkut lapset käyttävät kieltä rohkeammin kuin toiset ja näkevät vaivaa tullakseen ymmärretyksi. Havaitsin, että tässä päiväkotiryhmässä lasta kannustettiin ja rohkaistiin kommunikointiyrityksiin. Lapsen mahdollista virheellistä kielenkäyttöä ei korjailtu vaan lapsen sanoma toistettiin kielipillisesti oikein:

*Lapsi: ”Minä olen tekenyt!”*

*Aikuinen: ”Ai, sinä olet tehnyt.”*

Huomasin, että lapsille puhuttaessa aikuiset käyttävät paljon toistoa, oli lapsi sitten yksitai monikielinen. Puhuessaan pienille lapsille aikuiset usein tiedostamattaan käyttävät kieltä niin, että lapsen olisi helpompi ymmärtää heitä. Tästä käytetään nimitystä lapselle

suunnattu puhe (engl. child directed speech). Hoivakieleksi tai hoivapuheeksi (engl. baby talk) taas kutsutaan sellaista aikuisten tuottamaa puhetta, jossa kieltä yksinkertaistetaan. Puheessa siis suositaan yksinkertaisia rakenteita ja taivutuksia. Tyypillistä hoivakielelle on tärkeiden osien toistaminen, esimerkiksi *”Tule tänne istumaan, tule”* tai *”Pue takki päälle, pue”*. Hoivakieli on melko yleismaailmallinen, vaikka tutkimuksissa on selvinnyt kulttuurisia eroja esimerkiksi siinä käytetäänkö puheessa enemmän substantiiveja vai verbejä. Kulttuurin vaikutus tulee esille siinä, miten lapseen suhtaudutaan keskustelukumppanina. Hoivakielen ja lapsen puheen sekä kielen kehittymisen välillä on havaittu monenlaisia yhteyksiä. Kun on tutkittu kuurojen vanhempien kuulevia lapsia, on saatu selville hoivakielen puuttumisen seurauksia. Nämä lapset ovat kuulleet varsin vähän aikuispuhetta ja hyvin usein heidän puhekielensä kehitys on viivästynyt tai poikkeavaa. (Laalo & Kunnari 2012, 106–108, 110–111.)

Puhetta tukevaa kommunikointia käytetään, kun puheen avulla välitetty viesti ei tule ymmärretyksi. Puhetta korvaavaa kommunikointia puolestaan käytetään, kun ihminen ei pysty kommunikoimaan lainkaan puheella. (Ketonen, Launonen ym. 2014, 202.) Havaitsin, että kasvattajat usein korostavat ilmeitä ja eleitä sekä käyttävät viittomia puheensa tukena silloin, kun lapsella on puheen tuottamisen tai ymmärtämisen haasteita. Aikuiset usein myös hidastavat ja yksinkertaistavat kieltään korostaen avainsanoja. Näin lapsi kuulee selkeää puhetta ja voi helpommin ymmärtää sitä. Usein toistuvissa arkitilanteissa henkilökunta käytti johdonmukaisesti yksinkertaisia sanoja ja samanlaisia muotoja. Esimerkiksi kun kädet tuli pestä, kasvattaja elehti käsien pesua ja sanoi: *”Pese kädet.”* Äidinkielenään suomea puhuvalle lapselle neuvottiin vain sanallisesti esimerkiksi menemään käsipesulle. Joidenkin lasten kohdalla kommunikointia tukivat erilaisia toimintoja esittävät kuvat. Sen lisäksi, että aikuiset ohjeistaisivat lasta elehtien pesemään kädet, he näyttivät samalla kuvaa käsien pesusta (kuva 1.). Tukiviittomien ja kuvien käytön avulla voidaan täydentää, korvata ja kehittää lapsen kieltä. Kuvat auttavat myös lapsen huomion kiinnittämisessä. Kuvat jäsensivät havainnoimassani päiväkotiryhmässä myös päivän kulkua. Näin lapselle havainnollistuu toimintojen järjestys ja ajan kulku.



KUVA 1. Pestä kädet. (Papunet.)

## 9.2 Leikki

Leikki on lapselle luontaisin tapa toimia ja oppia, siksi leikkiympäristön muokkaaminen on aikuiselle hyvin tärkeä tehtävä. Leikki on suomen kielen oppimista edistävää toimintaa, sillä leikissä lapset ylittävät arkipäivän osaamisensa ja toimivat muiden lasten kanssa. Kieli ja leikki ovat kytköksissä mielikuvitukseen, joka taas on abstraktin ajattelun perusta. Kielen oppiminen on luova prosessi, jossa muiden ihmisten jäljittelyllä on suuri merkitys. Lapsi jäljittelee leikissä näkemäänsä ja kuulemaansa, mutta käyttää myös mielikuvitustaan ja luo uutta. Leikeissä käsitellään tärkeitä ja kiinnostavia asioita sekä jännittäviä ja pelottavia kokemuksia. Kuvitellessaan lapsi luo erilaisia mielikuvia todellisuudesta, tulkitsee, yhdistää ja muokkaa kokemuksiaan ja tunteitaan. Lapsi siis luo tietoisuutta itsestään ja maailmasta leikkien. Kielen merkitys kasvaa lapsen varttuessa, jolloin kieli mahdollistaa esimerkiksi ongelmanratkaisun ja loogisen ajattelun. (Halme 2011, 98; Mäkinen 2011, 103.)

Havaintojeni mukaan lasten leikit olivat monesti vilkkaita silloin, kun lapsilla ei ole käytettävissä yhteistä kieltä. Tällöin leikit saattoivat olla tavaroiden pudottelua tai heittelemistä ja sille nauramista. Silloin, kun lapset puhuivat kaikki suomea, leikit olivat sovittelevampia kuten esimerkiksi kotileikkiä tai yhteistä rakentelua. Yhteiset kokemukset, retket tai tarinat auttavat maahanmuuttajataustaisia lapsia löytämään aiheita leikkeihin ja keskusteluihin. Päiväkotiryhmässä tarkasteltiin muutaman viikon ajan ötököitä. Askartelimme ötököitä ja ötökät olivat läsnä aamupiirin saduissa, lauluissa, jumpassa ja metsäretkellä. Toisto ja erilaiset kontekstit auttoivat maahanmuuttajataustaisia lapsia oppimaan muurahaisen, perhosen, ampiaisen, hämähäkin, kärpäsen ja leppäkertun.

Myös sellaiset maahanmuuttajataustaiset lapset, jotka eivät tuottaneet juuri lainkaan suomen kieltä, tunnistivat nämä sanat ja hihkaisivat ötökän nimen sen nähdessään.

Havainnoimassani päiväkotiryhmässä pidettiin tärkeänä, että aikuinen osallistuu leikkiin lasten ehdoilla ja leikille annetaan mahdollisuuksia jatkua esimerkiksi säästämällä erilaiset rakennelmat öidenkin yli. Lasten ja aikuisten yhteisiin leikkihetkiin sisältyy useita lapsen kehityksen kannalta tärkeitä asioita. Aikuisen osallistuminen voi myös lisätä lasten intoa leikkiä. Turvallisissa ja vuorovaikutuksellisissa leikkitilanteissa lapsi voi käsitellä tunteitaan ja tapahtumia sekä pettymyksiä ja ilonaiheita. Lapsen kehityksen sekä oppimisen kannalta olennaistahan on, että asioista puhutaan niiden välittömässä läheisyydessä. Aikuinen voi laajentaa leikkiä kielellisin vihjein ja esimerkin avulla sekä auttaa maahanmuuttajataustaisia lapsia pääsemään mukaan leikkiin. Kirjanluku- ja leikkitilanteissa lasten kanssa jutellaan yleensä pidempään kuin muissa arkitoiminnoissa.

*Kotileikissä maahanmuuttajataustaisella lapsella oli kädessään kahvipannu sekä haarukka. Lapsi seisoj leikkihellan ääressä.*

*Lapsi: ”Minä keitän perunaa.”*

*Aikuinen: ”No, mulla onkin jo nälkä! Voidaan vaikka kattaa pöytä sillä aikaa kun perunat kiehuu.”*

*Lapsi pani haarukan kahvipannuun ja tuli auttamaan pöydän kattamisessa.*

### 9.3 Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen

Taidekasvatuksen tarkoitus on tukea lapsen kehitystä tasapainoiseksi ja itseään ilmaisevaksi ihmiseksi. Havainnoimassani päiväkotiryhmässä taiteelliset kokemukset syntyivät lähinnä musiikin, kuvataiteen ja kirjallisuuden avulla. Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen ovat leikinomaista ja sosiaalista toimintaa. Päiväkotiryhmässä lasta tuettiin ja kannustettiin luovissa prosesseissa ja erilaisten asioiden kokeilussa. Kasvattaja kuuli herkästi lapsen tarpeet esimerkiksi järjestämällä lapsia kiinnostavaa toimintaa sekä muuttamalla oppimisympäristöä kiinnostuksenkohteiden mukaan. Kaikki käytettävät välineet ja materiaalit olivat helposti lasten ulottuvilla, mikä tukee omatoimisuuteen ja vastuullisuuteen. Taidekasvatuksessa on myös tärkeää opetella arvostamaan omaa sekä muiden tekemää työtä. Taiteen luomisen lomassa on hyvä sauma opetella myös suomen kieltä:

*Maahanmuuttajataustainen lapsi seisoo liimapuikko kädessä.*

*Aikuinen: ”Mitä sinä teet?”*

*Lapsi: ”Minä maalaan.”*

*Aikuinen: ”Sinä liimaat”*

*Lapsi: ”Minä liimaan.”*

Taidekasvatuksen tarkoituksena on lapsen kaikkien kehitysalueiden, emotionaalisen, sosiaalisen, kognitiivisen kuin motorisenkin kehityksen tukeminen. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa on tavoitteena tarjota lapsille musiikillisia elämyksiä, virikkeitä, valmiuksia ja taitoja. Pienten lasten musiikkikasvatus on kokonaisvaltaista ja moniaistista toimintaa, jonka tarkoituksena on tukea lapsen luovuutta ja itseilmaisua. Musiikki usein yhdistetäänkin liikkeeseen ja draamaan. (Ruokonen 2011, 127–128.) Havainnoimassani päiväkodissa käytettiin kapuloita ja rytmimunia aamupöydässä, jolloin lapset pääsivät osallisiksi musiikin luomisessa muutenkin kuin laulamalla. Musiikki on luonnollinen väline maahanmuuttajataustaisten lasten kielen oppimiseen. Sisällölliset orientaatiot luovat monenlaisia kielenoppimisen puitteita. Laululeikit ovat lapsista hauskoja ja samalla opettavaisia suomen kielen oppimisen kannalta. Usein lapset lauleskelivat eri lauluja pitkin päivää.

Eri kulttuurit ja äidinkielet näkyvät ja kuuluvat varhaiskasvatuksessa. Satujen avulla lapsi tutustuu ympäröivään maailmaan sekä kielen ja kulttuurien rikkauksiin. Kertomuksen edetessä lapsi samaistuu tarinan henkilöihin ja käy läpi erilaisia tunteita. Kertomuksista lapset omaksuvat myös keskeisiä arvoja, samalla sanavarasto laajenee ja kielen rakenteet vahvistuvat. Riippuen lasten iästä ja kiinnostuksesta esillä voi olla esimerkiksi eri kulttuureihin ja kieliin liittyvää materiaalia kuten erilaisia asuja ja leluja sekä askartelumateriaaleja. Esikouluikä lähempänä olevat lapset voivat olla kiinnostuneita tervehdyksistä eri kielillä, näkemään lasten nimet omalla äidinkielellään ja sekä erilaisten aakkosten tutkimisesta. Varhaiskasvatuksessa voidaan kuunnella eri maiden musiikkia, laulaa eri kielillä tai järjestetään eri kulttuurien juhlia. Vanhemmatkin voivat auttaa monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön luomisessa, mikä olisi mielestäni kasvatuskumppanuutta parhaimmillaan. Ihmisille on tärkeää kokea kuuluvansa johonkin esimerkiksi ympäröivään kulttuuriin. Perinteisten laulujen, satujen tai vaikka käsitöiden sekä kulttuuristen juhlien vaaliminen ei ole ainoastaan opettamista vaan lasten ottamista mukaan toimijoina. Lapsille on ominaista tutkia maailmaa sekä ilmaista itseään taiteen

kautta. Tämä auttaa lapsia kiinnittymään ympäristöönsä sekä vahvistaman siltoja eri-ikäisten ihmisten vuorovaikutuksessa. (Kalliala 2012, 141; Kivijärvi 2011, 254. Pääjoki 2011, 119–120.)

#### 9.4 Liikkuminen, terveys ja tutkiminen

Tiedetään, että liikunnallisen ja terveen elämäntavan omaksuminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Päivittäinen liikunta ja monipuolinen ravinto ovat lapsen hyvinvoinnin ja terveen kasvun perusta. Liikuntaleikeissä lapsella on oiva tilaisuus harjoitella kieltä ja sosiaalisia taitoja. Liikunta auttaa lapsia hahmottamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan, mikä vaikuttaa itsetunnon kehitykseen. Myös perushoidon tilanteet ovat tärkeitä yhdessäolon hetkiä, joissa opetellaan sosiaalisia taitoja kuten hyviä pöytätapoja ja terveellisiä ruokailutottumuksia. Kasvattajien on tärkeää ohjata lapsia ymmärtämään liikunnan merkitystä ja osoittaa arvostusta liikuntaa kohtaan. Monipuolinen ja liikuntaan houkutteleva ympäristö on tärkeä lapsen liikunnan ilon säilyttämiseksi. Varhaisvuosien päätaivoitteena liikunnan ja terveyden saralla voidaan pitää sitä, että lasta autetaan muodostamaan myönteinen suhde omaan kehoonsa ja samalla tuetaan myönteistä käsitystä liikunnallisesta elämäntavasta. Liikunnalliset tilanteet tarjoavat myös loistavia varhaiskasvatuksen sisällöllisten orientaatioiden integroimistilaisuuksia. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 139.)

Lapsen kielitaidosta riippumatta päiväkotiryhmän toiminta tulisi siis suunnitella niin, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan toimintaan ja kokevat olevansa tasavertainen muiden lasten kanssa sekä saavat merkityksellisiä liikunnallisia elämyksiä ja kokemuksia. Monet varhaiskasvatuksen perinteiset toiminnot, kuten juuri liikunta, antavat mahdollisuuden toimintaan ilman kieltä. Liikunnassa korostuu leikinomaisuus, mielikuvitus sekä onnistumisen ja oppimisen kokemukset. Ulkonakin lapset saavat liikuntakokemuksia eri vuodenaikoina erilaisissa sääolosuhteissa. Ulkoillessa yhdistyy leikki sekä tutkiminen, jotka ovat lapselle ominaisia tapoja oppia.

*Aikuinen: ”Mennääs katsomaan tota isoa lätäkköä tuolla”*

*Lapsi: ”Missä?”*

*Aikuinen: ”Tuolla aidan vieressä. Mennään yhdessä.”*

Havaintojeni mukaan lapsilla oli ulkoilutilanteissa eri leikkikavereita kuin sisällä. Pihalla olivat yleensä monien osastojen lapset samaan aikaan, jolloin lapsilla oli mahdollista leikkiä esimerkiksi samaa äidinkieltä puhuvien lasten tai sisarustensa kanssa. Ulkoleikeissä päiväkodin henkilökunnalla oli pieni rooli verrattuna sisäleikkeihin, jolloin vertaisoppiminen korostui. Lapsi ilmaisee itseään luonnollisesti liikkuen ja leikkien. Erilaiset pelit ja leikit opettavat myös sääntöjen noudattamista ja yhteistyötä. Tässä päiväkotiryhmässä pelitilanteissa opeteltiin esimerkiksi oman vuoron odottamista ja vuoron antamista muille. Erilaisissa peleissä on hieno tilaisuus harjoitella myös suomen kieltä.

Pienryhmässä toimiminen antaa maahanmuuttajataustaiselle lapselle mahdollisuuden toimia vähäiselläkin kielitaidolla. Havainnoimassani päiväkotiryhmässä pidettiin säännöllisesti tavoitteellisia ja ohjattuja liikuntatuokioita, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja motorista oppimista. Jumpparyhmät oli jaettu kahteen. Toisessa ryhmässä olivat ne, jotka kaipasivat enemmän kielellistä tukea ja ohjausta. Jumpassa käytettiin avainsanoja esimerkkiä näyttäen esimerkiksi ”seiso”, ”hyppää”, ”kävele”. Näin maahanmuuttajataustaiset lapset saavat osallisuuden kokemuksia. Aikuiset osallistuivat itsekin jumppaan innokkaasti, mikä on samalla asennekasvatusta. Ryhmässä mietittiin myös kuvien (kuva 2) ottamista jumppahetkiin.



KUVA 2. Hyppiä. (Papunet.)

Tutkimalla ja havainnoimalla eri aistein ympäristöään lapsi tutustuu maailmaan. Yritys, erehdys ja oivaltaminen vahvistavat oppimisen iloa. Päiväkotiryhmässä etsittiin yhdessä vastauksia lasten esittämiin kysymyksiin ja kannustettiin tutkimiseen samalla kielellä opettellen. Kielitaidon kannalta tärkeintä on antaa lasten olla aidosti osallisia eri toiminnoissa, eivät niinkään muodolliset tilanteet kuten tuokiot, joissa äänekkäimmät ja nopeimmat vievät sanan sijan.

## 10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää miten maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista sekä osallisuutta tuetaan päiväkodissa. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat: Millaisia hyviä toimintatapoja päiväkotiryhmässä käytetään maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa? Miten maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuutta tuetaan suomenkielisessä päiväkodissa? Tutkimusmenetelmäkseni valitsin osallistuvan havainnoinnin. Tutkimuksen toteutin havainnoimalla seitsemän viikon ajan 2–3-vuotiaiden päiväkotiryhmää syksyllä 2014.

Havaintojeni pohjalta en nostaisi kielen oppimisen tai osallisuuden tukemisen kannalta mitään toimintatapaa ylitse muiden, sillä mielestäni kaikki käytännöt yhdessä luovat toimivan yhdistelmän maahanmuuttajataustaisten lasten tukemiselle. Sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta. Oppiminen edellyttää osallisuutta ja oppimista tapahtuu kaikkialla, jota kutsutaan oppimisen kaikkiallisuudeksi. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja varsinkin lasten kanssa asioiden luonnollisessa ympäristössä ja välittömässä läheisyydessä. 2-3-vuotiailla kielen oppiminen tapahtuu pääosin siis juuri niissä jokapäiväisissä arkitoiminnoissa, jolloin kielen oppimisen tilanteita voi nähdä kaikkialla. Turvallinen oppimisympäristö on oppimisen edellytys.

Päiväkodissa toteutettavan toiminnan tulee olla juuri sopivan hankalaa lasten kykyihin nähden. Tätä haastavuustasoa kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Kun oppijat saavat tarvitsemansa tuen, oppiminen edistyy, mikä taas vahvistaa lasten pystyvyyden tunnetta. Pystyvyyden tunne vaikuttaa siihen kuinka paljon lapset näkevät esimerkiksi vaiavaa sen eteen, että muut ymmärtäisivät heitä. Havaintojeni mukaan on tärkeää, että päiväkodissa otettiin herkästi huomioon lasten toiveet ja ideat esimerkiksi oppimisympäristöjä suunnitellessa ja toteuttaessa. Mitä motivoituneempi ja kiinnostuneempi lapsi on asioista, sitä paremmin hän myös oppii esimerkiksi asiaan liittyvää sanastoa. On tärkeää olla kiinnostunut siitä, mistä lapsikin on innostunut, koska arvostus tukee lapsen motivaatiota tutkia sekä oppia kieltä. Samalla kun lapset pääsevät vaikuttamaan ympäristöönsä, he saavat osallisuuden kokemuksia.



Osallisuus merkitsee sitä, että lapsi kokee tulevansa kuulluksi jokapäiväisissä asioissa ja olevansa yhteisön tärkeä jäsen. Onkin erittäin tärkeää tukea maahanmuuttajataustaisen lapsen kehittyvää kielitaitoa, sillä kieli on tärkein osallisuuden väline. Havaintojeni mukaan on tärkeää kannustaa ja rohkaista lapsia kommunikointiin sekä muistaa antaa positiivista palautetta. Kuvien käyttö voi tukea puheen ymmärtämistä sekä helpottaa sen tuottoa. Kielen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan itseään, jolloin aikuiset pystyvät paremmin reagoimaan lapsen tarpeisiin. Tämä vuorostansa tukee lapsen myönteistä minäkäsitystä, vuorovaikutustaitoja ja osallisuuden tunnetta. Tästä syntyy positiivinen kehä. Kielen avulla luomme yhteyden muihin, ilmaisemme itseämme, hankimme tietoa ja luomme uutta.

Monissa päiväkodeissa maahanmuuttajataustaiset lapset ovat lisääntyneet ja päiväkodeissa voi olla monia eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia, joilla ei ole yhteistä kieltä. Tämä tulee olemaan selvä haaste varhaiskasvatuksen toiminnalle. Lapsen kielitaidosta riippumatta päiväkotiryhmän toimintaa pitäisi voida suunnitella niin, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan toimintaan ja voivat kokea olevansa tasavertainen muiden lasten kanssa sekä saavat merkityksellisiä elämyksiä ja kokemuksia. Monet varhaiskasvatuksen perinteiset toiminnot, kuten liikunta ja musiikki, antavat mahdollisuuden toimintaan ilman kieltä.

Maahanmuuttajataustaisten lasten keskittyminen samoihin päiväkoteihin on suuri haaste varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Työntekijöille tulee monikulttuurisen työn osaamista, mutta henkilökunta myös kuormittuu, sillä maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentely vie usein enemmän aikaa yhteisen kielen puuttuessa kuin suomenkielisten perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Myös kasvatukselliset näkökulmat voivat vaatia enemmän käsittelyä ja keskustelua. Työhönsä sitoutunut ja kehittämistyöhön valmis henkilökunta on laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys.

Lapsi kiinnostuu usein asioista, joita hän näkee käytettävän, tarvittavan tai arvostettavan ympäristössään. Muiden aikuisten ja lasten osoittama mielenkiinto on keskeistä oppimis- ja tutkimismotivaation syntymisessä puhui lapsi äidinkielenään mitä kieltä tahansa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävänä on tarjota erilaisia kokeilu- ja tutkimismahdollisuuksia sekä kannustaa erilaisiin havaintoihin ja keskusteluihin. Aikuisten oma ihmettely ja innostus uusia ja erilaisia asioita kohtaan ohjaa lapsiakin ihmettelemään ympäristöään eri tavoin.

Kahden tai useamman kielen oppimiselle on tärkeää muistaa antaa aikaa. On hyvä toistaa samoja aiheita eri tilanteissa. Oppimista tapahtuu parhaiten niissä toiminnoissa, jotka ovat lapselle mielekkäitä. Jotta lapsi oppisi kielen, hän tarvitsee aikuisen mallia ja läsnäoloa. Päivittäiset rutiinit antavat hyviä mahdollisuuksia harjoitella suomen kieltä. Aikuisen on tärkeää kuunnella, mitä lapsi haluaa sanoa ja rohkaista tätä kommunikoidaan. Aikuisen lisäksi lapsi tarvitsee vertaissuhteita, joiden muodostamista esimerkiksi pienryhmätoiminta voi helpottaa. Jotta maahanmuuttajataustainen lapsi pääsisi mukaan leikkeihin, hän tarvitsee suomen kieltä, jolloin aikuisen on tärkeää tukea maahanmuuttajataustaista lasta sanoittamalla leikkiä sekä auttaa vuorovaikutuksen syntymisessä. Kosin seuraavaan taulukkoon tutkimuksessani esille tulleet vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisuudet ja uhat maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisen kannalta päiväkodissa.

<p><b>Vahvuudet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppimista tapahtuu kaikkialla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös arkitoiminnot ja leikki ovat tärkeitä kielen oppimistilanteita.</li> <li>• Henkilökunnan monikulttuurinen avarakatseisuus.</li> <li>• Päiväkodin toistuvat rutiinit luovat turvaa ja ennakoitavuutta. Turvallisuuden tunne sekä positiivinen palaute edesauttavat kielen oppimista.</li> <li>• Monipuoliset oppimisympäristöt ja sisällölliset orientaatiot, joihin voi integroida kielen oppimista.</li> <li>• Varhaiskasvatuksen perinteiset toiminnot, kuten musiikki ja liikunta, mahdollistavat toiminnan myös ilman yhteistä kieltä. Toisto on tärkeää.</li> </ul>	<p><b>Heikkoudet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heikkoutena on maahanmuuttajataustaisten lasten näennäinen osallisuus eri toimintoihin. Lapsi ennemminkin osallistuu kuin on osallinen.</li> </ul>
<p><b>Mahdollisuudet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsilla kielten oppiminen tapahtuu asioiden luonnollisessa ympäristössä ja välittömässä läheisyydessä.</li> <li>• Oppimisympäristön rakentaminen lasten ideoita hyödyntäen.</li> <li>• Pienryhmätoiminta mahdollistaa monentasoisen toiminnan järjestämisen sekä yksilöllisen vuorovaikutuksen.</li> </ul>	<p><b>Uhat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maahanmuuttajataustaiset lapset keskittyvät tiettyihin päiväkoteihin, jolloin henkilökunta kuormittuu toisaalla kun taas toisaalla ei saa kokemusta monikulttuurisesta kasvatuskumppanuudesta.</li> <li>• Kiire ei edesauta kielten oppimista ja vuorovaikutuksen syntymistä.</li> </ul>

KUVIO 1. SWOT-analyysi maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisesta.

## 11 POHDINTA

Opinnäytetyön tekeminen oli monilla tapaa avartava kokemus omine ylä- ja alamäki-  
neen. Prosessissa koen kasvaneeni ammatillisesti ja pedagogiset käsitykseni ovat vah-  
vistuneet. Tutkimusta tehdessä huomasin myös omien ajattelutapojen muuttuneen opis-  
keluajan varrella sekä saaneeni rohkeutta luoda ja kokeilla minulle uusia toimintatapoja,  
mutta myös rohkeutta kritisoida ja muuttaa käytäntöjä.

Osallistuva havainnointi oli antoisa, mutta vaativa tutkimusmenetelmä. Havainnointi  
edellyttää tutkijalta paljon aikaa ja sensitiivisyyttä, sillä päiväkodin perusarki on ru-  
tiineineen todella monimuotoista. Suoritin havainnoinnin ohella viimeistä työharjoitte-  
luani ja sen ansioista minulla oli aikaa paneutua havainnointiin. Kirjoittaessani havain-  
nointimuistiinpanoja en aina ymmärtänyt merkityksellisiä tilanteita juuri siinä hetkessä  
vaan vasta myöhemmin tilannetta muistellessa. Täytyy hyväksyä, että yksin havain-  
noidessani havainnot ovat yhden ihmisen havaintoja. Oma roolini opiskelijana ja har-  
joittelijana antoi myös omanlaisensa lähtökohdan kysymyksille ja keskusteluille päivä-  
kodin ammattilaisten kanssa. Työskentelin päiväkodissa seitsemän viikkoa ja harjoitte-  
luni ansioista olin hyvin integroitunut työyhteisöön enkä erillinen tutkija, jonka läsnä-  
oloa jännitettiin.

Mielestäni opinnäytetyöni onnistui hyvin ja se oli minulle alusta loppuun asti mieleinen  
projekti. Olen kiitollinen siitä, että näin harjoitteluni aikana monenlaisia työtapoja, joi-  
den ansioista tulin ajatelleeksi erilaisia asioita. Olen saanut paljon uusia ideoita, joita  
tulen hyödyntämään omalla urallani. Suuret kiitokset lähetän opettajilleni, harjoitteluni  
ohjaajille ja työtovereilleni. Rakkaimmat kiitokset kärsivällisyydestä, kannustuksesta ja  
tuesta haluan osoittaa perheelleni.

## LÄHTEET

Askeleittain. Opettajan opas. 2005. Suom. Makkonen, K., Paavola, A., Pemberton, T. & Savola, J. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy. Alkuperäinen teos Second Step, Teacher's Guide 2002.

Culatta, R. 2011. Zone of Proximal Development. Innovative Learning. Luettu 9.8.2013.

[http://www.innovativelearning.com/educational\\_psychology/development/zone-of-proximal-development.html](http://www.innovativelearning.com/educational_psychology/development/zone-of-proximal-development.html)

Eerola-Pennanen, P. 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 233-245.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakamo, M-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Lasten Keskus.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinninlaitos, 86-101. (Unigrafia Oy – Yliopistopaino)

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus (Helsinki University Press)

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. Kieli ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 201-225.

Kettu-testi. Pedihealth. Luettu 18.10.14.

<http://www.pedihealth.fi/product/show/16/testit-ja-testausvalineet/1012/kettu-testi>

Kielikasvatus. Polkka.info. Ei päivitystietoja. Luettu 24.7.2014.

<http://www.polkka.info/kielikasvatus.html>

Kivijärvi, T. 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246-259.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy

KUVA 1. Pestä kädet. Papunet. Luettu 17.10.2014.

<http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/k%C3%A4det>

KUVA 2. Hyppiä. Papunet. Luettu 18.10.2014.

<http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/hyppi%C3%A4>

Laalo, K. & Kunnari, S. 2012. Hoivakieli. Teoksessa Kunnari S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 106-120.

Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Luettu 26.10.2014

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19869/kansalli.pdf?sequence=1>

Leppäkases, T. 2006. Kielen kehitys ennen kouluikää. Nettineuvo. Luettu 21.7.2014. [http://www.nettineuvo.fi/alltypes.asp?d\\_type=5&menu\\_id=455](http://www.nettineuvo.fi/alltypes.asp?d_type=5&menu_id=455)

Lipponen, L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-71.

Mikkonen, R. Paularanta-Kokkonen, R. & Savolainen, V. 2006. ”Repun takanassa”. Maahanmuuttajalasten kielitason kartoitus. Tampereen kaupunki: Kasvatus ja opetuspalvelukeskus.

Mikkonen, R. & Savolainen, V. 2007. Kielikoppa. Suomi toisena kielenä – opetusmateriaali 3-5 –vuotiaille. Tampereen kaupunki: Hyvinvointipalvelut - Päivähoito.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolme vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-108.

Mård, K. 1994. Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? Teoksessa Laurén, C. (toim. & suom.) Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 7/1994, 71-85.

Naucner, K., Welin, R. & Ögren, M. 1996. Kulttuurit ja kielet kohtaavat – työtavat monikielisessä päiväkodissa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö pakolaistoimisto.

Oranen, M. 2014. Lasten osallisuus. Sosiaaliportti. Päivitetty 16.1.2014. Luettu 21.7.2014.

<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/>

Paavola, H. 2011. Mitä ovat monikulttuurinen lapsuus ja kasvatus? Teoksessa Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Luettu 26.10.2014.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf?sequence=1>
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 136-150.
- Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-121.
- Ruokonen, I. 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 122-135.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Salainen puutarhani. 2009. Ajatuksia suomen kielestä yleensä. Päivitetty 28.12.2009. Luettu 23.10.2014.  
<http://salainenpuutarhani.blogspot.fi/2009/12/ajatuksia-suomen-kielesta-yleensa.html>
- Smidt, S. 2008. Supporting Multilingual Learners in the Early Years. Many languages – many children. Abingdon, Oxfordshire, UK: Routledge.
- Trochim, W. 2006. Qualitative Methods. Research Methods Knowledge Base. Päivitetty 20.10.2006. Luettu 9.8.2014.  
[www.socialresearchmethods.net/kb/qualmeth.php](http://www.socialresearchmethods.net/kb/qualmeth.php)
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Väestörakenne 2013. Tilastokeskus. Päivitetty 21.3.2014. Luettu 9.8.2014.  
[http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_tie\\_001\\_fi.html?ad=notify](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html?ad=notify)
- Woods, P. 2006. Qualitative Research. Luettu 9.8.2014.  
[www.edu.plymouth.ac.uk/resined/qualitative%20methods%20qualrshm.htm#2.%20METHODS%20OF%20QUALITATIVE%20RESEARCH](http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/qualitative%20methods%20qualrshm.htm#2.%20METHODS%20OF%20QUALITATIVE%20RESEARCH)
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991

Äidinkieli – kotikieli, käyttökieli? Monikielisyys - yksikielisyys. Ei päivitystietoja. Luettu 24.7.2014.

<http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/docs/monikielisyysb4.htm#aidinkieli>



## LIITTEET

### Liite 1. Ilmoitus vanhemmille osallistuvasta havainnoinnista

Hei lapset ja vanhemmat!

Nimeni on Susanna ja olen XXX-ryhmässä työharjoittelussa. Opiskelen sosionomiksi Tampereen ammattikorkeakoulussa. Suoritan sosionomiopintojen lisäksi myös varhaiskasvatuksen opintoja, joten työharjoitteluuni kuuluu varhaiskasvatuksen osaamisen syventäminen, arkikäytäntöihin tutustuminen sekä erilaisten toimintatuokioiden ohjaaminen.

Työharjoitteluni ohessa kirjoitan opinnäytetyötä. Opinnäytetyöni tavoitteena on selvittää miten maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista sekä osallisuutta tuetaan päiväkodissa. Opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmä on osallistuva havainnointi. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan tutkimustapaa, jossa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön normaaliin toimintaan. Osallistuva havainnointi edellyttää tutkijalta läsnäoloa, kuuntelua, katselua ja keskustelua. Havainnointiin ei kuulu arviointia. Havainnoin päiväkotiryhmän hyviä toimintatapoja ja käytäntöjä. Kenenkään henkilöllisyys ei tule opinnäytetyössäni tai havainnointimateriaalissa ilmi. Havainnointiin osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja vanhemmilla on oikeus kertoa, jos ette halua, että lastanne havainnoidaan opinnäytetyötäni varten. Vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiin.

Ystävällisesti,

Susanna Ahonen

## Liite 2. Notification for parents about the participant observation

Dear parents!

My name is Susanna Ahonen and currently I am studying to be a bachelor of Social Services in Tampere University of Applied Sciences. My studies engage a practical training in early childhood education. I will graduate during winter.

My current studies require a thesis, and I have chosen to cover the good customs and habits in kindergarten when a child is learning the Finnish language. During my practical training I am observing the children who have family roots in different cultures, who are multilinguistic, and have another language than Finnish as their mother tongue. I will observe the good customs and habits that help children to learn the Finnish language. The thesis will not have any personal information and everybody will stay anonymous. The observation does not mean evaluation and it is completely voluntary. If you do not want your child to be observed in my thesis, please inform me. I will be happy to answer any questions you may have.

Best regards,

Susanna Ahonen